

Escuela secundaria y trabajo. Un estado del arte de la investigación argentina entre 2003-2016

*Coordinadoras: Claudia Jacinto y Silvia Martínez
Equipo: Natalia Fernández, María Jose Ganem,
Noelia Giampaoletti y José Pozzer*

Presentación¹

Este capítulo realiza el estado del arte sobre escuela secundaria y trabajo basado en investigaciones realizadas en la Argentina entre 2003-2016.

Para delimitar en términos generales los alcances de este trabajo, comenzamos por definir qué se entiende por esa relación. Evidentemente, ese vínculo es una construcción sociohistórica compleja que en cada contexto y período cobra nuevos significados. En este caso, el foco se centra en las definiciones que ha adoptado particularmente la producción de investigaciones sobre educación secundaria. Haciendo un breve recorrido, a continuación se repasan interrogantes centrales con los que se ha articulado el acervo de investigaciones revisadas.

A nivel macrosocial, una de las cuestiones que más se han debatido en la investigación sobre educación secundaria y trabajo es la “formación para el trabajo” y su lugar dentro del conjunto de la oferta educativa. Durante mucho tiempo, esa cuestión fue entendida como la oposición entre las vías academicistas y las vías profesionalizantes de la oferta educativa secundaria. Por ello, como

¹ En este texto se utilizará el genérico “o”, solo a modo de simplificar la lectura, ya que reconocemos que en el lenguaje este no necesariamente incluye otros géneros.

se verá en los antecedentes de investigación y en buena parte de la producción académica examinada, la educación técnica (y en mucho menor medida la comercial) será muchas veces considerada como sinónimo de secundaria y formación para el trabajo.

En el marco de estudios sobre las desigualdades, una línea sostenida de estudios vincula tipos de diplomas y diferentes dimensiones de la inserción laboral. Una evidencia fuerte que desmorona la ilusión meritocrática, será persistente: el título de nivel secundario ya no garantiza tener un empleo ni un buen empleo. Aunque resulte paradójico, la expansión y obligatoriedad de la escuela secundaria, las innovaciones tecnológicas que implican el manejo de nuevas herramientas y, al mismo tiempo, la escasez de empleos y/o su persistente precariedad, llevan consigo una tendencia a requerir más y mayores calificaciones para puestos de trabajo de niveles de calificación y salarios más bajos.

Ahora bien, la pregunta sobre qué significa la relación educación y trabajo ha cobrado nuevos significados a medida que, por un lado, se comprobaba que ambos ejes estaban lejos de tener relaciones lineales a nivel macrosocial² y, por otro lado, las sociedades contemporáneas se transformaron en contextos inciertos, plagados de quiebres en los modelos de acumulación, en la organización del trabajo y en las formas de protección social. A las viejas desigualdades se sumaron nuevas, ya no basadas necesariamente en la estructura social de clases. Los interrogantes sobre la diferenciación se fueron complejizando a medida en que los estudios sobre el sistema educativo en su conjunto revelaron la segmentación (Braslavsky, 1985) y posteriormente, la fragmentación de la oferta educativa (Tiramonti, 2004).

En este marco, la comprensión de esa relación cobró nuevos significados. La transferencia de los servicios educativos a las provincias, el establecimiento de la escuela secundaria obligatoria, su masificación y la inclusión de sectores sociales antes excluidos del nivel, las transformaciones en su estructura y en sus propuestas curriculares, redefinieron los términos en que puede comprenderse la relación educación-trabajo.

Se abrió entonces un segundo eje basado en interrogantes que orientaron una parte de la investigación educativa en el campo hacia una mirada institucional y pedagógica. ¿Qué es formar para el trabajo y cómo se construyen los saberes del trabajo en la escuela? Alimentados por enfoques disciplinarios provenientes de la sociología, la psicología o la pedagogía institucional, estos

² Con lo que se debilitó sensiblemente la creencia en el adecuacionismo entre una y otro.

trabajos permitieron adentrarse en las tensiones y distancias entre la lógica educativa y la lógica productiva.³ Las prácticas pedagógicas y los dispositivos específicos de formación para el trabajo fueron explorados en sus formatos y funciones, como estrategias de establecimiento de puentes (estimulantes, pero también contradictorios y polémicos) entre la escuela secundaria y el trabajo.

Los procesos de individualización propios de la posmodernidad y el debilitamiento de las instituciones impulsaron la investigación sobre un tercer eje de trabajos. Los significados y expectativas acerca del trabajo de los jóvenes estudiantes cobraron nueva relevancia. Se trató de dar entidad a las voces de los jóvenes y observar cómo construyen sus nociones sobre el trabajo ante un mundo donde las transiciones al empleo son inestables, poco predecibles, amenazantes.

En este escenario, la tradicional indagación sobre seguimientos de graduados tendrá reformulaciones, alimentadas por discusiones sobre los estudios de juventud. El énfasis en los nuevos jóvenes y sus relaciones con el trabajo y la educación, dará luz a estudios que intentan vincular los efectos de determinado tipo de escolaridad secundaria con las distintas esferas de la vida de los sujetos, en particular, la educativa y laboral.

Alrededor de los ejes señalados, se articuló el estado del arte contenido en este capítulo. Evidentemente, estos ejes no cubren todo lo que podría considerarse contribuciones académicas al campo de la educación secundaria y trabajo. Los trabajos considerados se vinculan especialmente a producciones desde la sociología de la educación, la pedagogía, y no se han incluido posibles aportes desde la sociología del trabajo, la economía laboral, la economía industrial, las relaciones del trabajo y la historia del trabajo, que como plantea Riquelme (2006), podrían aportar nuevas interpretaciones.

Otra cuestión a señalar es que se incluyeron estudios que analizan el “trabajo” en un sentido más amplio que el empleo, incluyendo todo tipo de actividades productivas, como los emprendimientos y el trabajo por cuenta propia.

Sintetizando, el estado del arte recorre resultados de investigación que abarcan tanto problemáticas a nivel del sistema educativo sobre educación secundaria y trabajo, como hallazgos a nivel institucional, y acerca de las experiencias y expectativas de los estudiantes como de sus trayectorias postescolares. En las conclusiones, se recuperan algunos de los interrogantes transversales que atraviesan este trabajo: ¿Qué temas y problemas de investigación tradicionales

³ Al respecto, los trabajos de principios de la década del noventa de María de Ibarrola y María Antonia Gallart han sido pioneros en estos abordajes.

y nuevos abordaron las investigaciones del periodo? ¿En qué contextos de políticas, y de discusiones conceptuales y metodológicas surgieron los nuevos aportes a nivel sistémico, institucional y de los sujetos educativos? ¿Qué nuevos hallazgos contextualizados sociohistórica y geográficamente se efectuaron a tradicionales discusiones sobre las relaciones educación secundaria y trabajo? Así, se retoman reflexiones referentes a temáticas como adecuacionismo, desigualdades, tensiones y articulaciones entre el mundo de la educación y mundo del trabajo.

En referencia al *corpus seleccionado*,⁴ se incluyen 53 trabajos. Sus aportes respecto a los ejes estructurantes de este capítulo son recogidos en diferentes partes. Cabe aclarar que los trabajos cubren con frecuencia también otros temas o problemas, que no se discuten en este capítulo.

La mayoría del material que conforma *el corpus*, proviene de universidades, organismos del Estado y del Conicet. A la vez, por la envergadura del estudio, se destaca el seguimiento de la educación técnico-profesional realizado por el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET). En relación con el tipo de producto, se tomaron nueve tesis de posgrado, 12 artículos en revistas indexadas, 12 informes de organismos de investigación, capítulos de libros, libros y ponencias.⁵

Atendiendo a este *corpus*, este escrito se organiza a partir de áreas de interés o temas que agrupan a estos estudios. En primer lugar, se presentan aquellos que estudian aspectos relativos al sistema educativo, muchos refiriéndose a las escuelas técnicas en particular; en segundo lugar, los estudios sobre prácticas pedagógicas desde diversos abordajes; en tercer lugar, trabajos que abordan los sentidos del trabajo en las escuelas y, por último, investigaciones que se enfocan en estudios sobre transiciones laborales postescuela secundaria.

⁴ Incluimos en el anexo el proceso de selección del corpus y el listado definitivo de productos analizados.

⁵ Cabe aclarar que las investigaciones sobre educación técnico-profesional se han incrementado sensiblemente desde 2017, debido a las convocatorias del Fondo Nacional de Investigaciones de Educación Técnico-Profesional (FONETP). Sus resultados han comenzado a publicarse mediados de 2019. Este trabajo fue realizado con anterioridad.

Antecedentes de la temática⁶

En el campo de los estudios educativos argentinos, han sido de manera especial los abordajes desde la sociología de la educación y, adicionalmente, desde la pedagogía y la economía de la educación, los que han investigado acerca de las relaciones entre la estructuración de la educación secundaria y la formación para el trabajo. En este terreno, puede reconocerse un nutrido grupo de investigaciones sociohistóricas que abordan los modelos y las funciones atribuidas al nivel secundario en distintas etapas. Se hará una breve referencia a estas contribuciones, especialmente enfatizando debates y consensos entre diversos autores sobre el vínculo en que se centra este estado del arte. Más adelante, cuando se aborden las producciones del período revisado, se realizarán puentes y comparaciones con estos aportes.

En la organización del sistema educativo argentino en las últimas décadas del siglo XIX primó un modelo de educación secundaria académica basado en el sistema francés. Estaba orientado a los miembros de la élite política y económica, tanto como antesala para el cursado de estudios superiores (Tenti Fanfani, 2009) como para la formación de personal para cargos administrativos en el Estado (Tiramonti, 2011). El “saber ciudadano” se concebía como diferente del saber del trabajo, y la “cultura del trabajo” era valorada por su valor moralizante y disciplinador, como opuesto al ocio. Desde un principio, la propuesta formativa sostuvo un currículum enciclopedista y humanista, cuyo objetivo era principalmente la “formación general”, marginando de las propuestas pedagógicas saberes como la formación para el trabajo (Southwell, 2011). De hecho, algunos intentos de alejar la educación secundaria de la cultura humanística fueron desechados, considerando que promovían tempranas diferenciaciones en el sistema educativo. Especialmente, las clases medias rechazaban esa diferenciación, queriendo acceder a la educación general como vía hacia la universidad. Como resultado de las visiones dominantes, el sistema educativo apuntó, en general, a un enciclopedismo que no permitió el reconocimiento de los saberes de los trabajadores (Puiggrós y Gagliano, 2004).

Muchos trabajos que analizaron las primeras décadas de la educación secundaria argentina argumentaron que el modelo de escuela secundaria academicista prevaleció no solo por una vocación de uniformidad (de no diferenciación), sino también porque el sistema productivo no lo requería. Por ejemplo, Tedesco

⁶ Este punto se basa en Jacinto, 2013.

(2012) sostuvo que, dada la temprana escolarización de una parte importante de la población, la escasa industrialización (concentrada sobre todo en los sectores de alimentos y textil), las tecnologías productivas relativamente tradicionales y la frágil organización de actividades del mundo artesanal, el aprendizaje en el trabajo fue considerado suficiente. Pero Gallart (2003) interpretaba que, aunque su alcance fue muy acotado hasta las décadas cuarenta y cincuenta del siglo pasado, constituía no solo una forma de desviar la matrícula de las escuelas secundarias mayoritarias, sino también una forma de proveer mandos medios a la incipiente industria.

Un argumento de fuerza para sostener el carácter no diferenciador de la evolución de la educación técnica fue que habilitaba desde sus comienzos a los jóvenes a continuar estudios superiores con fuertes contenidos técnicos, como ingeniería. Es decir, como señala Gallart (2006), a diferencia de lo sucedido en otros países, siempre persiguió un doble propósito.⁷

El proceso de sustitución de importaciones producido en los años cuarenta del siglo pasado dará lugar a un nuevo impulso a la educación técnica, y al mismo tiempo, a la formación profesional más específica. A la par, los estudios sobre educación secundaria y trabajo que analizan el período presentan uno de los debates más interesante presentes de los producidos sobre este campo. Desde el punto de vista de las políticas, la creación, en 1944, de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional significó la instalación de una nueva configuración de la formación para el trabajo, que dio especial fortaleza al diálogo social tripartito (Martínez y Garino, 2013). Al mismo tiempo, se crearon nuevas escuelas secundarias técnicas, que se sumaban a las escuelas industriales, produciendo una gran ampliación de la matrícula en este período. En 1955, había 86.000 alumnos, habiendo crecido 153% entre 1945 y 1955; simultáneamente, aumentó su peso dentro de la educación secundaria, representando el 18% de ella⁸ (Judengloben y Gardyn, 2009).

La instalación de la escuela técnica secundaria como una vía con nueva fuerza dentro del nivel será objeto de debates académicos desde el punto de vista de la configuración macrosocial del sistema. Para algunos, la orientación de los trabajadores hacia esa modalidad implicó una desviación de sus intere-

⁷ Tempranamente se había establecido una diferenciación entre educación técnica y formación profesional: mientras que la educación técnica se entendía como una responsabilidad del Estado, la formación específica de los obreros era considerada responsabilidad de la industria (Pronko, 2003).

⁸ Sobre estas tendencias, vale la pena marcar que la ampliación de la secundaria técnica se evidencia principalmente a partir de 1952 (Tedesco, 1977).

ses legítimos (Pineau, 1991); para otros, significó una alternativa viable que permitió incluir a las masas de trabajadores dentro de un sistema educativo que les era prejuiciosamente hostil (Espinosa y Testa, 2009). Tedesco (1977, 2012) fundamenta la interpretación en dos fenómenos: en primer lugar, el agotamiento del proceso de sustitución “fácil” de importaciones y la introducción progresiva de cambios tecnológicos que hicieron crecer la demanda de obreros especializados, de técnicos y de profesionales; en segundo lugar, una respuesta a la demanda de promoción social de las clases populares, pero a través de una segmentación del sistema educativo. Otros estudios suscriben especialmente el argumento de que el requerimiento de técnicos se vincula a los cambios en los procesos de industrialización. Sostienen que los puestos de trabajo urbanos ya no se cubrían con inmigrantes calificados, sino con la migración interna desde las zonas rurales, de modo que los nuevos requerimientos técnicos no podían ser adquiridos solo en el lugar de trabajo (Filmus *et al.*, 2001; Martin, 2010).

Alrededor de esta cuestión se configura entonces uno de los raros debates respecto a los sentidos y las causas de la expansión de la educación técnica y, más genéricamente, del lugar de las relaciones entre educación secundaria y formación para el trabajo en la diferenciación interna de la oferta del nivel. Los estudios sobre el período desarrollista también enfatizarán una relación entre el proceso de desarrollo industrial y el aumento del nivel tecnológico y las políticas que promovieron la continua expansión de la educación técnica (Gallart, 2002).⁹

En estudios de los años ochenta, uno de los hallazgos más relevantes de la escasa investigación dedicada a la escuela técnica secundaria tiene que ver con su prestigio (muy distintivo en la comparación regional latinoamericana al menos). Wiñar (1981) y Weinberg (1967) pusieron énfasis en que su desarrollo y expansión se dio a partir del fuerte impulso del gobierno peronista de mediados del siglo pasado, vinculado a la demanda de perfiles técnicos propios del proceso de substitución de importaciones.

La notable obra de María Antonia Gallart con sus estudios institucionales cualitativos y con seguimientos de egresados llega a captar con claridad la construcción social del prestigio señalado. En los años ochenta (Gallart, 2002) observa que la educación técnica argentina se aproximaba a una educación tecnológica, brindando a sus alumnos un fundamento amplio que podía ser

⁹ La matrícula de las Escuelas Nacionales de Educación Técnica continúa creciendo, con 370.000 alumnos en todo el país en los años ochenta.

aplicado a distintas instancias educativas y ocupacionales. “Si bien algunas prácticas estaban ligadas a ocupaciones manuales, el currículo del ciclo superior estaba centrado en el estudio de las materias teórico-técnicas relacionadas con un proceso o rama industrial que varía según las especialidades”. Gallart también sumó una línea de investigación pionera: los mencionados estudios de egresados. Ello le permitió descubrir que los graduados se insertaban en variadas categorías ocupacionales, pero que todos utilizaban sus conocimientos técnicos. Paradójicamente, y en contraste a la visión devaluada que algunos le atribuían, la escuela técnica, con su visión más amplia y exigente en cuanto al estudio, era más rigurosa que las otras ramas de la educación media. Sumado a ello, la mayoría de los graduados continuaba estudios superiores, casi todos en carreras científico-tecnológicas, en particular, en ingeniería y arquitectura. La movilidad educativa de padres a hijos era muy alta.

Otro hito en las investigaciones sobre la escuela técnica serán los análisis sobre las consecuencias negativas de los años noventa sobre el modelo institucional de la escuela técnica. Ante la crisis de empleo del período, la capacidad de la economía para incorporar a los egresados de las distintas modalidades fue decreciendo. Al mismo tiempo, desde el ángulo del análisis de las políticas educativas, se cuestionaba la diferenciación entre las vías profesionalizantes y las academicistas con el argumento de que los cambios en los modelos de organización del trabajo permitirían superar la tensión del modelo fordista entre “educar para el trabajo” y “educar para la ciudadanía”, al menos teóricamente (Tedesco, 2012). Alrededor de este argumento, se promovió la creación del Polimodal a través de la Ley Federal de Educación (1993). Pero la mayoría de los estudios sobre los noventa ya tiene lugar en el período que se analiza en este estado del arte.

Nostalgia, resistencia y búsqueda de nuevos modelos de relación entre educación secundaria y formación para el trabajo

Los estudios e investigaciones sobre la formación para el trabajo en el nivel secundario en relación al conjunto del sistema educativo, se centran en especial sobre la escuela técnica. Como hemos planteado, este recorte parece reflejar la concepción de que la agenda de temas de investigación sobre educación secundaria y trabajo implica solo a la educación técnica. Este posicionamiento es

ciertamente muy discutible tanto desde el punto de vista epistemológico como teórico y empírico, pero todavía es incipiente la producción que aborda desde otras perspectivas el vínculo en que se concentra este escrito.

En lo que sigue, en primer lugar, se clasifican y resaltan los hallazgos especialmente vinculados a las investigaciones sobre educación técnica y, en segundo lugar, se da cuenta de investigaciones que han adoptado la concepción de que cualquier modalidad de escuela secundaria tiene vinculación con la formación para el trabajo (de hecho, es uno de los mandatos históricos).

Muy brevemente, vale la pena plantear que tanto los procesos de desmantelamiento del modelo integrado de educación técnica en los años noventa, así como las transformaciones en los años 2000 constituyen el trasfondo de las investigaciones a nivel de sistema educativo y es uno de los ejes de los debates detectados. Otro eje de los trabajos, muy incipiente en el período abordado, se refiere a las heterogeneidades e impactos de la implementación de las políticas asociadas a la Ley de Educación Técnico Profesional sancionada en 2005.

El corpus examinado para este eje incluye 19 documentos, entre los cuales se cuentan dos tesis de posgrado, artículos en revistas indexadas y capítulos de libros.

La reforma de los noventa y su impacto sobre la educación técnico-profesional

Entre los productos más destacados del período, se encuentran los trabajos que examinan los efectos sobre la educación técnica de la Ley Federal de Educación 24195/93, que transformó la educación técnica que existía hasta entonces. De una escuela técnica de seis años a la que se accedía después de haber terminado siete años de escolaridad primaria, se pasó a tres años de estudio (15 a 17 años) posteriores a una educación general básica de nueve años. El título de técnico se obtenía como resultado de cursar la educación polimodal de tres años y los trayectos técnico-profesionales en contraturno, que además eran optativos y adoptaban currículos descentralizados¹⁰ (Briascó, 2010).

En un trabajo relevante y analítico basado tanto en documentos como en varias investigaciones de casos, Gallart (2006) señala que el proceso de

¹⁰ Al mismo tiempo, se había producido la transferencia de las escuelas nacionales hacia las provincias.

decadencia venía de al menos una década antes.¹¹ Aumentó la matrícula, pero acompañada de un proceso de desindustrialización, lo cual acarreó dificultades de inserción laboral para los graduados. Se perdió el contacto con organizaciones industriales (pocas conexiones para insertar graduados y poca adecuación a cambios en las ocupaciones). La devaluación de credenciales y fuga hacia adelante se acompañó del acceso de alumnos con menor preparación y menos apoyo familiar. Las provincias, en particular las más pobladas, crearon escuelas técnicas semejantes a las nacionales, pero consideradas generalmente de peor calidad. Para la autora, “los cambios educativos de la década del noventa, en particular, la descentralización y la creación del Polimodal, estuvieron cerca de firmar el certificado de defunción de la escuela técnica. Se produjo un fuerte proceso de ‘secundarización de la educación técnica’”, lo que implicó enfatizar el componente de educación media y, en consecuencia, debilitar la presencia de la educación tecnológica y del aprendizaje en taller.

Trabajos como los de Testa y Figari (2005) y Briasco (2010) analizan los efectos críticos de la reforma de los años noventa sobre la educación técnico-profesional. Sostienen que la intencionalidad de diseñar propuestas flexibles a modo de trayectos técnicos-profesionales careció de viabilidad político-técnica en su implementación, produciéndose una alta fragmentación de la oferta a nivel nacional, identificándose diferentes niveles de complejidad institucional y curricular, diversidad de cargas horarias de formación, distintos modos de abordar las pasantías, así como diferentes estilos y formas de articulación con el mundo del trabajo. El panorama a principios de 2003 incluía: altos niveles de heterogeneidad de trayectorias formativas, dilución de la especificidad de la educación técnico-profesional, marcada desarticulación con el nivel superior. En tal situación, los títulos otorgados encontraban dificultades tanto en los potenciales sectores empleadores como en la matriculación en los colegios profesionales (Almandoz, 2010). Siendo probablemente el problema con los títulos el saldo sistémico más grave producido como efecto de la citada reforma.

En un trabajo sobre los efectos distributivos del gasto público en la educación secundaria antes y después de la reforma de los noventa, Riquelme (2004) en uno de los escasos estudios desde la economía de la educación que existen en el campo, se pregunta si las reformas del Estado –descentralización– y de

¹¹ Cabe resaltar que en 1980 la dictadura elimina una de las principales fuentes de financiamiento de la educación técnico-profesional, proveniente de un impuesto que pagaban los industriales (conocido como “impuesto a la nómina salarial”) (Judengloben y Gardyn, 2009).

la educación –transformación de la estructura de niveles y modalidades– han incidido negativamente en la asignación y distribución de educación secundaria y técnica para jóvenes en la década de los noventa. Para ello, evaluó las tendencias del gasto público en educación secundaria, identificando los problemas de asignación y distribución a nivel territorial, por modalidades, así como por grupos poblacionales y sociales. Analizando la heterogeneidad político-administrativa de la educación secundaria, las demandas sociales (con problemas de acceso y permanencia en el sistema educativo), y las pugnas distributivas en el gasto de la educación por niveles y modalidades de enseñanza, concluye que:

La educación secundaria, y en particular la educación técnica, respondieron (originalmente) a diferentes desafíos de la demanda económico-productiva y social, para luego autonomizarse y generar un desarrollo aislado y con baja capacidad de respuesta a la modernización de algunos sectores de la economía (2004: 224).

En un estudio de caso que examina el período 1996-2001 en una escuela agrotécnica, Bianchini (2014) plantea el efecto negativo sobre la identidad institucional que tuvo la citada reforma. Así, observa la cultura balcanizada presente en la institución, que se expresa no solo en las clásicas divisiones por departamento propias de la escuela secundaria común, sino a partir de una identidad dual de esta escuela agrotécnica, con dos áreas bien marcadas: la curricular que brinda formación general y los trayectos técnicos profesionales (en adelante TTP) que hacen foco en la especialización agropecuaria.

El trabajo también plantea la fuerte resistencia de la institución a ese modelo balcanizado. Esa resistencia se manifestó en una particular manera de apropiarse de los mandatos normativos de los noventa que le permitieron sostener las especializaciones y la riqueza de su especificidad institucional. Así, la escuela presenta una fuerte identidad productiva que no solo se concentra en el enseñar y aprender haciendo, sino que se concibe como escuela empresa que genera recursos propios: la producción de sus TTP es comercializada y constituye una fuente de recursos importante para la escuela. Esto genera especiales relaciones de poder entre los TTP y el área curricular, advirtiendo que la gestión escolar pareciera avalar esta dualidad. Sin embargo, no todos los docentes coincidían con esa visión de escuela productiva y resistencia a la reforma: mientras esto era visible en el grupo de los docentes de TTP y en el equipo directivo, no era así en el grupo de docentes del Área Curricular. Estos últimos aceptaban el nuevo modelo. Es decir, se presentó una tensión entre la resistencia y el viraje

en el contrato fundacional de la escuela que preveía formar para el mundo del trabajo, a la pretensión de formar para el ingreso a la universidad.

En la misma línea, Ferreyra (2013), en un estudio sobre una escuela técnica en Córdoba, encuentra una tradición selectiva que permite explicar un pasado significativo vivido como exitoso y que da sentido a las trayectorias institucionales, dando pie a estrategias de resistencia que se plasman en la particular manera de apropiarse de las reglamentaciones sosteniendo prácticas consideradas valiosas. Las “resistencias” al modelo de los noventa fueron diversas y en ellas operaron articulaciones entre macro y micro políticas. Entre ellas, se mencionan: dar al Ciclo Básico Unificado un perfil ligado a la tecnología; ampliar y fortalecer la formación específica en el Ciclo de Especialización y posteriormente, implementar Talleres Pre-ocupacionales que, en conjunto, fortalecieron esa estrategia de resistencia al modelo de los noventa.

Es interesante observar que una modalidad que fue sujeto de estudios específicos fue la agrotécnica, que en 2003 representaban el 30% de educación técnica nacional. Como plantea uno de los estudios (Plencovich, 2013) estas escuelas sufrieron históricamente una situación particular a raíz de su distancia a centros urbanos, se observó también falta o escasa relación con sus autoridades y poca supervisión académica e institucional, lo que dotó de cierto grado de libertad a las prácticas educativas de las escuelas y originó variabilidad, aunque también atomización, insularidad y abandono. En el trabajo de Llach *et al.* sobre datos de 2003, se coincide con el poco reconocimiento de la especificidad de estas escuelas por parte de las gestiones educativas jurisdiccionales. Este fenómeno se observó sobre todo en las escuelas de gestión privada (30% del total) que se federaron (FEDIAP) en busca de una atención y de un espacio de intercambio y fortalecimiento. A partir del estudio de caso de ocho escuelas en todo el país, el trabajo señala que se observa una identidad propia de la enseñanza agropecuaria ligada a la necesidad de considerar el trabajo productivo agropecuario como eje del proceso pedagógico. Sin embargo, las escuelas no lograban garantizar el perfil profesional demandado, sino únicamente la trasmisión de criterios básicos sobre las principales cuestiones productivas. Tampoco han sido permeables a los desafíos institucionales y curriculares que implica la “nueva ruralidad”, a pesar que se observa amplia vinculación con la comunidad, que hace a su razón de ser (se actualiza en avances tecnológicos, asegura oportunidades para las experiencias productivas, brinda asistencia técnica a productores y articula necesidades de mano de obra calificada).

Respecto a las consecuencias de la reforma de los noventa sobre las escuelas agrotécnicas, desde una perspectiva crítica, Plencovich sostiene que después de quedar fuera del sistema educativo por casi un siglo, sufrieron una doble deriva: respecto del sistema educativo y del productivo agrario. Este proceso afectó también su gobernanza, la supervisión académica e institucional, el diseño curricular, las formas de gestión, el acoplamiento interinstitucional, etcétera. Esto en parte obedeció al estigma de lo rural y a la minusvaloración del trabajo manual que prevaleció en gran parte de su rumbo histórico. Llach *et al.* (2007), coinciden en señalar el quiebre que dicha reforma produjo en la identidad institucional.

Zummer (2004) en un estudio realizado en Mendoza entre 2002 y 2003 evidencia un aspecto que caracterizaba a toda la educación técnica después de años de desinversión: la falta de recursos. Las 17 instituciones agropecuarias de distintas zonas de Mendoza registraron problemas y falencias en sus condiciones físicas, en insumos requeridos para las prácticas, o la dificultad para su utilización por falta de insumos, sumada a la falta de mantenimiento y conservación. A pesar de ello, eran escuelas que captaban más alumnos que las escuelas medias de la región. Los desbalances en los recursos se tradujeron en una diferenciación interna entre las escuelas.

En síntesis, las investigaciones apuntan que la reforma quebró el carácter integrado que la educación técnica secundaria había tenido hasta entonces en el país y que los TTP carecieron de viabilidad político-técnica. Junto con la descentralización, produjeron gran nivel de heterogeneidad intra e inter-jurisdiccional. Los títulos generaron dificultades tanto para los empleadores como en la matriculación de los colegios profesionales. A nivel institucional, afectaron creando una cultura balcanizada y estuvieron a punto de destruir la estructura integrada y de articulación teoría-práctica. Al mismo tiempo, fueron muy resistidos a nivel institucional.

Las transformaciones a partir de la implementación de la Ley de Educación Técnico-Profesional

Otro hito que sentó las bases de una nueva etapa de la educación técnica fue la Ley de Educación Técnico Profesional (26058/05, en adelante LETP), orientada a restituir el modelo integrado de educación técnica. La Ley se sanciona en un contexto de marcado crecimiento del PBI y por reactivación de algunas ramas

orientadas al mercado interno vinculado al crecimiento de la demanda. Este proceso impulsó un aumento en los requerimientos de perfiles técnicos y de operarios calificados, al mismo tiempo que, como habían demostrado años antes Filmus *et al.* (2004), el título de nivel medio resultaba necesario –pero insuficiente– para el acceso a buenos empleos. La ley estableció el objeto de regular y ordenar la educación técnico-profesional (ETP) en el nivel medio y superior no universitario, respetando los criterios federales, las diversidades regionales y articulando la educación formal y no formal, la formación general y la profesional en el marco de la educación continua y permanente. Los planes de estudio de la ETP de nivel secundario tendrían una duración mínima de seis años, y estos se estructurarán según los criterios adoptados por cada provincia. Asimismo, creó el Fondo Nacional para la Educación Técnico-Profesional, que implicó fuertes inversiones en las instituciones y diversos apoyos a las jurisdicciones para el desarrollo de programas de fortalecimiento.

A pesar de la contundencia en términos propositivos y de financiamiento de la nueva política, en el período considerado son escasas las investigaciones sobre su impacto.

En uno de los pocos estudios críticos del período sobre el nuevo modelo de ETP, Graizer (2012),¹² plantea un fuerte control y regulación a partir de los nuevos diseños y normativas, tanto en la LETP, como en las regulaciones del Consejo Federal de Educación y las normativas provinciales específicas, que toman como fuente privilegiada para la delimitación de la formación los llamados “perfiles profesionales”. Es este “perfil” el que delimita la formación, en el sentido de las formas y tipos de conocimiento que deberán ser transmitidas, siendo su utilidad y relevancia para el campo económico productivo la que otorga legitimidad a esas formas discursivas, a la vez que orienta la construcción de identidades pedagógicas y luego laborales a formar. Sobre la base de dicho perfil luego se insertan otros componentes de formación, tales como los referidos a la ciudadanía y la formación general del nivel educativo o del tipo de oferta correspondiente. En las escuelas, esta orientación se refleja en el discurso compartido de directivos, docentes y estudiantes respecto a la mayor importancia de las materias de orden práctico-técnico.

¹² En un estudio en el conurbano bonaerense que se apoya conceptualmente en Bernstein y Foucault para estudiar las relaciones entre regulaciones externas de las organizaciones y la evaluación de los estudiantes.

En términos de sistema y del comportamiento de la oferta de educación secundaria técnica y su evolución desde 2003 hasta 2013 a nivel nacional, fueron encontradas solo publicaciones descriptivas basadas en información estadística producidas por el INET (2015). Allí se observa una reversión de la tendencia anterior a la disminución de la matrícula, ya que se evidencia un crecimiento del 21% de la modalidad en el período, con una fuerte concentración en el sector público (90%). La matrícula muestra un proceso de mayor incorporación de mujeres, que entre 2003 y 2013 pasaron del 21% al 32%. La repitencia en la modalidad en las escuelas públicas es más alta en los primeros tres años (entre un 11 y un 14%) y baja ostensiblemente en los tres últimos (entre un 7 y un 1%). Un dato interesante que aparece en la publicación es el de trayectoria educativa en el segundo ciclo. La promoción efectiva alcanza casi el 76%, la repitencia el 9% y se constata un elevado abandono interanual, que promedia el 15%. Una tesis realizada sobre la CABA (García Maldonado, 2009) muestra que la pérdida de matrícula debida a pases, suele concentrarse en la modalidad técnica en el primer ciclo y obedece al fenómeno de reorientación de la matrícula hacia escuelas comunes luego del primer año (como había anticipado Gallart –2006– la posibilidad de derivar a los alumnos de menor rendimiento de la escuela técnica a modalidades más “blandas”, permitió de alguna manera diluir el problema del abandono). Más allá de los factores que la bibliografía general sobre la escuela secundaria suele señalar como vinculados a los problemas de rendimiento, se suman en el caso de las escuelas técnicas, la elección por tradición familiar (presión familiar), la sobrecarga horaria y, en el ámbito de la CABA, la expectativa de una “mejor calidad educativa”.

En suma, estos estudios resaltan tendencias que han caracterizado la educación técnico-profesional desde décadas anteriores. En primer lugar, persiste una tasa de egreso baja, cercana al 50%. En segundo lugar, estudios realizados en la CABA ponen de manifiesto momentos críticos de las trayectorias escolares de los estudiantes del nivel: los dos primeros años, donde la repitencia (2° año) y el abandono (1° año) son los problemas más graves, y en el ciclo superior (el 4° año), por la especificidad de las materias y las capacidades que requieren poner en juego. En tercer lugar, en cuanto al desempeño de los estudiantes a nivel nacional, confirman que los resultados respecto a matemáticas sobresalen en comparación a otras modalidades, ya que el 75% de los alumnos del último año tiene un desempeño medio o alto en el Operativo Nacional de Evaluación (INET, 2015a).

Como cuestión relevante y nueva, aparece la reversión del proceso de continua disminución de la matrícula de la modalidad que había acaecido antes. Lamentablemente, en las producciones del período, la ausencia de otros datos e investigaciones específicas impidió vincular de modo directo y riguroso estas tendencias con la fuerte inversión y transformación producida a partir de la LETP (por ejemplo, interrogantes tales como las transformaciones a nivel jurisdiccional, local o institucional a partir del tipo de inversiones y la participación en otras líneas de trabajo establecidas jurisdiccionalmente, son temas no abordados).¹³

Uno de los estudios de mayor envergadura producidos en los últimos años (el seguimiento de egresados del INET)¹⁴ contó en su primer paso con una encuesta censal de estudiantes en el último año (2009) que aporta datos desconocidos hasta entonces sobre la caracterización de la población a punto de egresar. El trabajo muestra, entre otros temas, que la matrícula se distribuye de manera pareja entre la mayoría de las especialidades, salvo para los casos de mecánica y electromecánica, en los que se da una mayor concentración. Además, se da una fuerte presencia de mujeres en la especialidad de química, pero las mujeres abarcan solo alrededor de un tercio del total de la matrícula de la modalidad. Las trayectorias escolares de los que llegan al último año mostraron que el 93% no abandonó nunca la escuela secundaria, el 77% no repitió ningún año, el 85% volvería a elegir una escuela técnica y el 88% quiere seguir estudios superiores. En tanto, el 26% trabaja mientras cursa el último año. Lamentablemente, esta

¹³ A partir de 2017, la creación del Fondo Nacional de Investigación sobre Educación-Técnico Profesional en el INET presumiblemente revertirá las vacancias en la producción de conocimiento sobre la modalidad.

¹⁴ Por su gran alcance y por tratarse de una iniciativa nunca antes emprendida en la Argentina, cabe detallar que el seguimiento longitudinal del INET cubrió tres etapas: a) un Censo Nacional de último año Escuela Técnico Profesional (2009) que cubrió 44.433 alumnos; b) una Encuesta Nacional de Inserción de Egresados realizada en 2011 basada en una muestra representativa por jurisdicción y especialidad de 8500 jóvenes que habíansido censados en 2009; y c) una Encuesta Nacional de Trayectorias de Egresados 2013, en la que se encuestó a una muestra representativa por jurisdicción y especialidad de 4750 jóvenes que habían contestado en 2011. Una nueva onda fue realizada en 2017. Para fines interpretativos, cabe mencionar que los seguimientos abarcaron tanto a jóvenes que habían obtenido su diploma de técnico en 2009 como a quienes no lo habían hecho. La obtención del título en 2015 por parte de quienes participaron en 2009, fue alta: mientras que solo el 60% de los estudiantes se titulaban en ese último año, cuatro años después los titulados se acercan al 90%.

descripción del perfil de los estudiantes no provee información sobre el origen socioeconómico de los estudiantes.

Un estudio específico en la CABA permite ahondar algunos aspectos de la oferta a partir del sistema de relevamiento jurisdiccional (Montes, 2007). Como producto de la implementación de las nuevas leyes, la educación técnica inició un proceso de mayor acercamiento en la gestión junto con el resto de las escuelas secundarias. Por ejemplo, inclusión de la modalidad en programas vinculados a la retención de alumnas/os madres/padres y embarazadas y asistencia del área socioeducativa.

Un par de trabajos se abocan a estudiar la desigualdad en la distribución espacial de la oferta, en comparación con otras modalidades. Además de marcar la fuerte dispersión de la oferta educativa en general en la CABA, Montes señala con datos estadísticos la carencia de oferta técnica media en algunos partidos limítrofes (donde aparece la oferta técnica del sector privado). En un estudio sobre fragmentación territorial y segmentación educativa en espacios locales, Herger y Sassera (2015) encuentran que en una localidad como Zárate la situación de las escuelas técnicas parece ser bastante beneficiosa, ya que no presentan barreras para el acceso ni desfavorabilidad, con edificios y estados adecuados y el equipamiento necesario (aunque se manifiesta que es necesaria su actualización). A partir de un trabajo de campo en las instituciones, incorporan una caracterización del público (principalmente concurren estudiantes de clase media que no trabajan, que provienen del centro o de zonas cercanas a la escuela, los que vienen de más lejos, buscan una orientación específica) y de los docentes, lo cual enriquece el mapeo. En suma, estos dos estudios muestran lo interesante que resultarían análisis geoespaciales más amplios de la oferta para examinar dispersión, fragmentaciones y desigualdades.

Como se ha manifestado, los estudios de caso mencionan cambios en las expectativas puestas en la escuela técnico-profesional a partir de la sanción de la LETP. Cordero (2011), en un estudio realizado en General Pueyrredón a partir de entrevistas a directores de cinco escuelas, sostiene que la educación técnica se ha convertido en depositaria de expectativas crecientes. Tal vez la visión optimista de algunos directores esté asociada a la idealización de una identidad anclada en los “años dorados” de las décadas del cincuenta y sesenta, aunque distante de los requerimientos del siglo XXI. Los signos del resurgimiento de la modalidad se expresan en cambios materiales y simbólicos puestos en marcha por la ley: la fuerte inversión en equipamiento (tecnología de punta, por ejemplo), la aparición de la figura del referente de proyectos (para solicitar y gestionar la

inversión, pero también como nueva posibilidad en la carrera docente), la realización de capacitaciones específicas ligadas a los proyectos (versus capacitación en servicio) y la incorporación de las prácticas profesionalizantes (en adelante PP, espacio curricular obligatorio que reemplaza a las pasantías). Dentro de las pocas contribuciones del período al estudio de los efectos institucionales de la implementación de la LETP, Graizer destaca en dos estudios de caso que las escuelas que implementaron planes de mejora y recibieron nuevos equipamientos, señalan como un problema la disponibilidad de una cantidad importante de equipos y herramientas y las dificultades asociadas a su mantenimiento. Además, se detecta como crucial el problema del espacio. Esto afecta de manera directa la transmisión de conocimientos. Estas condiciones físicas y materiales sitúan a las prácticas pedagógicas en condiciones de precariedad.

Desde el punto de vista de la posibilidad que la LETP abrió para la integración de un sistema nacional ETP, Plencovich plantea que la educación agropecuaria parece ensayar nuevos pasos en un fenómeno inédito para ella: su articulación orgánica dentro del sistema educativo y la participación con otros actores del sistema productivo argentino. Al mismo tiempo, la convergencia en la educación agropecuaria se ha hecho cada vez más patente debido al desarrollo de nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y a la participación de otros actores como FEDIAP, que impulsa una red de capacitación y actualización.

Durante el período, una serie de estudios se ha concentrado en la implementación de prácticas en lugares de trabajo. En los primeros años, fueron los estudios sobre pasantías, cuando todavía se sostenía el encuadre legal que las avalaba. Dentro de este grupo de trabajos, algunos abordan el tema desde la dimensión sistémica. Basado en experiencias en la etapa de transición de las pasantías a las prácticas profesionalizantes, un trabajo descriptivo de Juan Rojas (2013) examina el sistema de evaluación por capacidades profesionales (en adelante ECP) de estudiantes, desarrollado en la provincia de Buenos Aires durante el año 2009. El trabajo resalta especialmente el proceso de articulación entre actores promovido en la evaluación de proyectos tecnológicos de los estudiantes, a cargo de un jurado integrado por representantes del mundo del trabajo, la producción y la investigación.

Otro estudio (Do Pico, 2013) muestra los desfases entre la implementación de un proceso de transformación (como propuso la LETP) y las normativas que lo habilitan. En particular, trata el tema de las prácticas profesionalizantes. Al derogar el decreto vigente desde los años noventa para regular las pasantías, se produjo durante varios años un vacío normativo, que llevó a que la mayoría

de las escuelas que realizaban pasantías abandonaran el dispositivo. En 2011, el Decreto 1374, aprobó el régimen de Pasantías para la Educación Secundaria del Sistema Educativo Nacional.¹⁵ El proceso de implementación de prácticas profesionalizantes ha cobrado fuerza en los últimos años, pero el corpus analizado todavía no daba cuenta de investigaciones que analizaran uno de los dispositivos centrales del proceso de “aprender haciendo” que planteó la ley.

Caben resaltar algunos trabajos, que no enfocados específicamente sobre la educación técnica, relevan y observan el conjunto de la oferta educativa y formativa, tal como el de Riquelme y Herger (2006). Contribuyen de este modo a una mirada sistémica más amplia, señalando los siguientes ejes críticos: a) la diversificación y el resquebrajamiento del sistema educativo formal; b) la fragmentación de las ofertas de educación y formación para el trabajo y c) la yuxtaposición entre los objetivos de las políticas sociales de empleo y la formación y capacitación laboral.

Asimismo, una contribución que enriquece las discusiones históricas sobre el papel de la formación de técnicos es la realizada por el equipo de investigación del CEIL-Conicet, que se adentró en analizar el lugar de los técnicos en la estructura productiva. Entre los trabajos de Testa, Espinosa y Figari en el período, se destaca una serie de investigaciones sobre la industria química en la que concluyen que se evidencia el desplazamiento de los técnicos hacia funciones de operador (especialmente en las grandes empresas) y una complejización de la función requerida a los técnicos en puestos de operador, que pasan a desarrollar intervenciones orientadas al control y seguimiento de procesos automatizados (2005).

Redefiniciones de la formación para el trabajo: ampliando la mira hacia la escuela secundaria común

Como se ha adelantado al comienzo, solo han podido detectarse unos pocos trabajos por fuera de la concentración de estudios centrados en la modalidad técnica (Jacinto, 2013; Garino, 2017; Dabenigno, 2007).

¹⁵ Quedaban en ese momento pendientes de regulación otras modalidades de Prácticas Profesionalizantes: las prácticas internas, los procesos de producción dentro de la escuela y los servicios a terceros, además de otros aspectos como la comercialización de los productos de emprendimientos escolares o el uso del dinero que ingresaba por estos conceptos. Asimismo, a nivel normativo, restaba que cada jurisdicción legislara para oficializar las nuevas estructuras curriculares.

Jacinto (2013), desde un recorrido histórico y del análisis de las relaciones actuales de los jóvenes con el trabajo, discute teóricamente y a partir de hallazgos empíricos de estudios anteriores, cuáles podrían ser las bases de nuevas perspectivas sobre las relaciones entre educación secundaria y formación para el trabajo. Propone que la formación para el trabajo (en adelante FpT) en la secundaria general implica el desafío de promover el desarrollo de “saberes laborales generales y específicos” como parte de una formación integral para la ciudadanía y el mundo del trabajo.¹⁶ Por su parte, Garino (2017) analiza la normativa desde la sanción de la nueva Ley de Educación Nacional (2006) y la pone en diálogo con un estudio de caso en la ciudad de Neuquén. El artículo examina un caso innovador de escuela secundaria orientada a la formación para el mundo del trabajo en la economía social.¹⁷ Dabenigno *et al.* (2007), en su estudio comparativo sobre diferentes modalidades en la CABA estudian cómo las diferentes modalidades se posicionan frente al mundo del trabajo, señalando que es notoria la impronta de diferentes condiciones institucionales para la puesta en práctica de experiencias educativas de FpT. Aparecen como condiciones facilitadoras de una mejor FpT, ciertas condiciones de las escuelas, tales como: a) mejor infraestructura y/o condiciones edilicias; b) más y mejores recursos materiales (maquinarias, herramientas, insumos); c) estilos de gestión más sensibles a trabajar la problemática del trabajo y la FpT; d) más recursos humanos destinados a la planificación y seguimiento de las experiencias de FpT; e) mayor caudal de contactos informales con empresas y otras instituciones del mundo de trabajo. Las experiencias con más variedad y direccionalidad aparecen en escuelas con importante capital cultural y social.

Cabe preguntarse acerca de las razones de la escasez de estudios sobre las relaciones entre modalidades no técnicas de educación secundaria y la formación para el trabajo. Como se ha adelantado, aparece asociado a que durante mucho tiempo “formación para el trabajo en secundaria” fue entendido como sinónimo de “escuela técnica”. Una primera ruptura normativa al respecto es

¹⁶ Desde este punto de vista, distingue dos grandes líneas de acción que, además, están imbricadas y relacionadas: a) las que colocan al “trabajo” y sus dimensiones éticas, políticas, sociales, legales, etcétera como objeto de enseñanza y aprendizaje explícito en los *currículums* escolares y b) las que proponen estrategias y dispositivos que faciliten la reflexión y el desarrollo de recursos integrando práctica y pensamiento, tales como pasantías o prácticas profesionalizantes, emprendimientos, orientación educativo-laboral y articulaciones con la formación profesional.

¹⁷ Este artículo refleja hallazgos de su tesis de doctorado, cuyos resultados se mencionan también en otras partes de este estado del arte.

probablemente la Ley de Educación Nacional de 2006, que habilitó una nueva concepción a la luz de la cual se generaron nuevas experiencias. Por ejemplo, la implementación de modelos articulados de educación secundaria y formación profesional, la integración curricular de un espacio de orientación sociolaboral en algunas provincias, y/o de experiencias de interrelación entre escuelas y mundo del trabajo. Esta concepción normativa aparece reflejada en ciertas experiencias jurisdiccionales, pero en el corpus no se han detectado investigaciones académicas a nivel del sistema de educación y formación.

Estudios sobre prácticas pedagógicas: instituciones y dispositivos de enseñanza

Otro grupo de estudios relevados abordan distintas prácticas pedagógicas¹⁸ en las instituciones secundarias. Se entienden las prácticas pedagógicas como prácticas sociales que implican niveles de interacción mediadas por la intención de enseñar. En este sentido, se incluye las instituciones educativas, sus dispositivos pedagógicos (como pasantías, prácticas profesionalizantes, emprendimientos), así como propuestas curriculares que incluyen saberes definidos como “para el trabajo”. Los estudios relevados toman las instituciones, es decir, escuelas secundarias, en sus distintas modalidades: comerciales, bachilleres, polimodal o técnicas y algunos de sus dispositivos pedagógicos para la formación para el trabajo. También se relevan en algunos estudios las huellas y/o incidencia subjetiva de dichas prácticas sobre los estudiantes.

Instituciones secundarias, propuestas de enseñanza y trabajo

Los estudios que se refieren a las instituciones educativas y que abordan aspectos de la enseñanza se pueden dividir en tres grupos: 1) Las investigaciones que se refieren a años anteriores al 2003 estudian la relación educación y trabajo,

¹⁸ “Lo que define a una práctica, así entendida, como tipo de actividad que viene construida y definida públicamente, es la búsqueda de la realización de lo que la constituye en cuanto tal, la búsqueda de la realización de sus pretensiones constitutivas” (Contreras, 1997: 36). Es decir, entender las prácticas pedagógicas como prácticas sociales implica entenderlas en los significados e intenciones sociales, en las formas de actuar y las organizaciones que se ponen en relación con estos propósitos (Contreras, 1997).

especialmente en las escuelas técnicas; 2) un grupo de trabajos posteriores a la sanción de la ley, ubicados entre los años 2006 y 2007, toman las diferentes modalidades de la escuela secundaria y su relación con el trabajo desde una concepción amplia de trabajo, es decir, tomado no como sinónimo de empleo, sino como una actividad con utilidad social que involucra diferentes dimensiones de un sujeto y 3) se destacan investigaciones posteriores al 2011 que abordan instituciones tanto técnicas como bachilleratos que se articulan a partir de proyectos de trabajo, consideran una visión formativa integral y se sitúan desde una mirada comprehensiva con enfoques multidisciplinares.

En este primer grupo destacamos los trabajos de Gallart (2004, 2006) y Llach *et al.* (2007) que toman a las escuelas técnicas y las tensiones que se presentan a partir de las finalidades educativas de estas: por un lado, una finalidad propedéutica y, por el otro, una finalidad profesionalizante. Esto genera tensiones en lo curricular, en las funciones de los docentes y en las demandas que los alumnos hacen a la escuela. A la vez, una característica que atraviesa a estas instituciones es la relación entre teoría y práctica, comprobándose que en las diferentes especialidades se proponen variadas relaciones entre estas. En este sentido, Gallart muestra diferencias institucionales entre las escuelas monotécnicas y aquellas que tienen más de una especialidad. Destaca las diferencias en las especialidades que proponen una estrecha relación con las nuevas tecnologías, como por ejemplo en las nuevas modalidades como electrónica e informática, en las que predominan la integración teoría y práctica a partir de los laboratorios, los trabajos por proyectos por sobre el taller tradicional, planteado especialmente desde el trabajo manual. Esto también se expresa en la lucha al interior de las escuelas entre dos perfiles de egresados: uno más artesanal, apoyado por los maestros tradicionales de taller, y otro más técnico-tecnológico, apoyado por nuevos docentes que integran teoría y taller y tienen también experiencia universitaria.

Ese estudio encuentra una heterogeneidad curricular y organizacional entre escuelas y jurisdicciones, agravada por la inexistencia de estándares claros que permitan juzgar la calidad de la formación recibida.

Específicamente sobre las escuelas agropecuarias, Llach *et al.* (2007) se enfoca en plantear que estas instituciones sostienen una identidad propia a partir del trabajo agropecuario que se presenta como “aglutinante y convocante”. Esta identidad es retroalimentada por los egresados que pasan a desempeñarse como docentes (conocen los códigos, saben resguardarlos y no los cuestionan). Sin embargo, luego de la reforma de los años noventa, algunos consideran que se

quebró esa identidad: las escuelas perdieron su categoría identificatoria para convertirse en algo aparentemente menos valioso o, al menos, menos valorado.

Algunos de los problemas que se plantean en esta orientación están en el ajuste entre los ciclos productivos y el calendario escolar, a la vez que los cambios en la “nueva ruralidad”, tanto productivos como tecnológicos, plantean dificultades en la formación (relación teoría y práctica, entre otras). En los resultados de esta investigación se plantea que las escuelas no logran garantizar el perfil profesional demandado, al no poder brindar criterios básicos sobre las principales cuestiones productivas.

En este primer grupo también seleccionamos estudios que se enfocan en estudiar las desigualdades respecto a las experiencias que las instituciones ofrecen en relación con la formación para el trabajo. Se plantea que los alumnos pueden tener diferentes oportunidades de acceder y conocer experiencias de vinculación entre educación y trabajo según las escuelas por las que transiten. En las distintas modalidades de secundaria, se encuentran diversas propuestas en relación con la formación para el trabajo, tanto entre instituciones como entre las distintas jurisdicciones (según los cambios curriculares que hayan producido). También son variadas las capacidades o posibilidades de cada gestión institucional, las tradiciones de cada modalidad y/o escuelas y los sectores sociales que reciben en las escuelas.

En un estudio en la provincia de Buenos Aires y en ciudad de Buenos Aires, Gallart (2006) encuentra que las exigencias curriculares de técnica que implican incumbencias del título entre formación técnica y no técnica significaron en las escuelas que pasaron a polimodal y TTP, una carga horaria y curricular muy grande, que impactó en problemas de abandono y permanencia de sus estudiantes. Al tener las escuelas que armar el polimodal y los TTP, cumpliendo las exigencias de formación general y técnicas en tres años, se presentaron problemas de sobrecarga horaria y una diversidad de propuestas que también impactaron en las articulaciones curriculares entre instituciones. Encuentra, sin embargo, una gran similitud en las escuelas técnicas de la CABA y de la provincia de Buenos Aires, pese a que la primera no aplicó la Ley Federal de Educación y la segunda lo hizo. Probablemente, esto sea por los requerimientos técnicos que cada especialidad propone para garantizar las incumbencias del título.

A la vez, en las escuelas comerciales no sucede lo mismo, ya que plantean una propuesta curricular que pretende garantizar la formación general del secundario, si bien proponen una formación laboral anexa, precaria y sin controles con una gran diversidad de ellas.

Estas diferencias entre técnica, bachiller y comercial se proponen como un “dilema” entre problemas de matrícula, desgranamientos, distintas expectativas, alumnado heterogéneo y relaciones con el mundo trabajo.

En el segundo grupo de investigaciones, destacamos un estudio realizado en el 2006 en varias jurisdicciones también en distintas modalidades,¹⁹ en el que se plantea una concepción de trabajo en las escuelas desde una mirada amplia, ya que se abordan también las prácticas pedagógicas que vinculan saberes del trabajo definiéndolos como “saberes socialmente productivos” (Puiggrós y Gagliano, 2004), vinculados con la socialización para el trabajo y con la planificación, organización y gestión de actividades y proyectos.

En estos estudios (Dabenigno *et al.*, 2007) se señala el escaso lugar de la formación para el trabajo en la secundaria en general. Aparecen diferencias según la modalidad (polimodal, comercial, bachiller y técnica) y/o sector social que atienden, tanto en las dificultades de concreción del espacio de formación y/o dispositivos específicos para la formación para el trabajo, así como el alcance de estos a la totalidad de sus estudiantes. Esto genera que muchos de los espacios de formación para el trabajo sean solo para un sector; por ejemplo, en algunas escuelas se propone a un grupo de estudiantes seleccionados para realizar las prácticas como pasantías, dejando así en evidencia la desigualdad de oportunidades. Referido a la ciudad de Buenos Aires en indagaciones de Austral, Dabenigno y Goldenstein (2008), han observado que existe una diversidad de proyectos y enfoques institucionales frente a la cuestión de cómo la escuela se posiciona frente al mundo del trabajo. Algunos ejes acerca de los enfoques institucionales sobre la formación para el trabajo en las diferentes modalidades son: la tensión entre formación práctica y teórica, la direccionalidad de la formación hacia el trabajo en general o hacia el empleo en particular, el carácter más o menos amplio (para oficios o puestos específicos, para familias ocupacionales o propuestas de complementariedad entre saberes específicos y capacidades generales) y el tipo de espacios físicos y curriculares donde se

¹⁹ Pav 180 ANPCYT: “Intersecciones entre desigualdad y escuela media. Un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones”, 2005-2007. Se desarrolló con sede en FLACSO, en conjunto con la Universidad Nacional de la Plata, la Universidad Nacional de Salta, la Universidad de Comahue y un Equipo de la Dirección de Investigación del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Se tomaron un total de 24 escuelas considerando los siguientes criterios: sector de gestión (cinco estatales y una privada), nivel socioeconómico de la población escolar (una de nivel alto, dos de nivel medio, dos de nivel medio-bajo y una de nivel bajo) y modalidad (dos técnicas, una comercial y tres bachilleratos).

desarrolla prioritariamente la formación (escolares o extraescolares, curriculares o extracurriculares, áulicos o extraáulicos).

En esta misma investigación, Otero (2008) encuentra en todas las jurisdicciones que en ninguna de las tres modalidades (bachiller, comercial y técnica) se reconoce el aporte escolar de saberes específicos para el trabajo. En la escuela técnica se valoran positivamente los aprendizajes prácticos y se tiene mayor seguridad en el acceso al mundo del trabajo, pero las experiencias vinculadas al mundo productivo operan como acercamiento y no como aporte sustantivo o complemento de saberes escolares. En la modalidad bachiller hay débil o nula conexión de la propuesta escolar con el desempeño laboral y el aporte de la escuela se tiene en términos de cultura general necesaria para cualquier ejercicio laboral básico. En la modalidad comercial tampoco hay un reconocimiento de una formación para la vida productiva y el aporte percibido es en términos de formar la responsabilidad y la capacidad de relación, además de incorporar algunos saberes sobre derechos laborales de los trabajadores asalariados.

En este mismo sentido, pero con un énfasis diferente, en el ya cita trabajo de Austral, Dabenigno y Goldenstein (2008) en CABA se plantea que las experiencias de FpT disponibles en las escuelas están en relación con la modalidad de la escuela y con el sector social que atienden. Los ámbitos en los que pueden transcurrir las experiencias pedagógicas de FpT son variados, a saber: a) prácticas curriculares dentro del encuadre de materias específicas, desarrolladas en el aula, talleres o laboratorios; b) talleres extracurriculares (por ejemplo, cursos destinados a mejorar el desempeño laboral o las chances de ingreso al trabajo de los alumnos); c) proyectos curriculares y extracurriculares implementados en la escuela que trascienden el espacio del aula (por ejemplo, empresas simuladas, microemprendimientos y proyectos interdisciplinarios) y d) prácticas y proyectos curriculares y extracurriculares que tienen lugar fuera de la escuela (tal es el caso de las prácticas laborales, más conocidas como “pasantías”).

Estas propuestas están en función de la modalidad y sector social que atienden, por ejemplo, el desarrollo de proyectos interdisciplinarios se da en escuela técnica y bachillerato públicos de clase media y un taller de oficios y microemprendimiento de kiosco en un bachillerato público de clase baja.

Como se anticipó, la modalidad del plan de estudios es un factor de explicación de las diferencias existentes en las propuestas de formación. Para los bachilleratos, la FpT aparece como un objetivo colateral al propedéutico; adquiriendo mayor centralidad en escuelas técnicas y comerciales, tradicionalmente orientadas a la formación para el trabajo. La modalidad técnica parece

ofrecer, desde las expectativas de los diferentes actores, horizontes más nítidos de inserción laboral. En la modalidad comercial, en cambio, parecen persistir ciertas dificultades para pensar la cuestión formativa que propicie una mejor articulación con el mundo del trabajo.

En este mismo sentido, en la provincia de Río Negro con trabajos de campo en el 2007-2008, Sansot (2008) en un estudio sobre escuela técnica (química y electromecánica), encuentra que las escuelas técnicas constituyen comunidades de práctica que favorecen la construcción cognitiva y regulan los procesos de apropiación a través de prácticas de enseñanza que les permiten establecer relaciones con el saber. En línea con los planteos anteriores, destaca que la propuesta curricular pivotea en la doble dimensión la especialidad y la formación general, provocando tensiones entre lo teórico y lo práctico. Con respecto a la valoración que hacen los estudiantes de las actividades de enseñanza/ espacios curriculares en los estudios en la provincia de Río Negro, De Pascuale *et al.* (2008) y Dabenigno en CABA se destacan los talleres, los laboratorios, las pasantías, prácticas, viajes o visitas que logran constituirse en un conocimiento con sentido.

En síntesis, el reconocimiento de la FpT solo aparece relevante en la educación técnica. En el bachillerato y comercial estas experiencias son muy colaterales. En la escuela técnica se encuentra una mayor valoración y promoción de estas experiencias. Otra variable que explica estas diferencias es el sector social al que atiende la escuela. Por ejemplo, en el bachiller que atiende a sectores altos y medios, las propuestas de FpT se plantean como integrales con relación a seguir estudios universitarios. En cambio, en un bachiller de clase baja aparece una tensión entre inserción laboral y la posibilidad de seguir estudiando. Es decir, que aparecen experiencias más variadas y direccionadas, asociadas a escuelas con mayor capital cultural y social. Sin embargo, se destaca la gran valoración de los actores por las materias de formación específica para el futuro laboral de parte de los alumnos y de las experiencias institucionales más allá de la escuela por parte de docentes y directivos.

Otro grupo de investigaciones (Garino, Martínez) con trabajos de campo realizados entre 2011 y 2014 en la provincia de Neuquén,²⁰ proponen *Estudios comprehensivos de la relación escuela secundaria y trabajo*. Se seleccionaron casos con abordaje multidisciplinarios en los que se pone en foco la incidencia/efecto/

²⁰ Neuquén es una jurisdicción singular, ya que no realizó ninguna reforma en la escuela secundaria luego de las dos leyes de educación.

huella que plantea el pasaje por la escuela tanto como dispositivo escolar con propuestas de trabajo, como de sus dispositivos específicos de formación para el trabajo.

Garino (2017) estudia dos escuelas secundarias de bachilleratos que atienden a sectores populares (bajos y medio-bajos) de la provincia de Neuquén, que implementan dispositivos de formación para el trabajo en la formación práctica en los talleres y en la realización de prácticas educativas más allá de estos. En ambas escuelas estas iniciativas operaban como mediadoras entre los jóvenes y el mundo del trabajo, interviniendo como puentes con el empleo. Así, las experiencias educativas innovadoras que, en contextos de dificultades de integración de los jóvenes a la sociedad, proponen dispositivos y prácticas pedagógicas basadas en la formación para el trabajo como estrategia de inclusión educativa, laboral y social de jóvenes, muestran su potencia educativa. La innovación en estas escuelas genera estas estrategias pedagógicas diferentes, así como también otro tipo de relaciones vinculares con los estudiantes.

En este mismo sentido, en un estudio comparativo en escuelas técnicas (en dos especialidades, agropecuaria y electromecánica) de esta misma provincia, se estudian dos instituciones que proponen diversos proyectos curriculares (talleres, proyectos productivos, pasantías) en relación con el trabajo, que articulan con la formación general. Estos proyectos suelen organizarse con el mundo productivo del afuera, otras con propuestas internas y muchos con la comunidad cercana, rescatándose estas experiencias como las más significativas para los/as estudiantes. Estos dispositivos están centrados en la producción real y la cooperación, promoviéndose la construcción de proyectos comunitarios y personales como instancias de aprendizajes amplios que se rescatan como aprendizajes técnicos, sociales y sobre el sí mismo. Lo que se releva es una importante incidencia subjetiva en la construcción de la vida de los estudiantes (Martínez, 2016).

En estos estudios se pone de relevancia la importancia de la gestión institucional tanto en escuelas técnicas como en bachilleratos, más allá de las transformaciones legales o estructurales. Las experiencias que realizan los jóvenes (especialmente los de bajos recursos económicos) en estas instituciones, tienen una gran incidencia y los dispositivos de formación para el trabajo tienen un lugar privilegiado en el impacto subjetivo en la valoración de quienes transitan por ellos.

Estudios sobre dispositivos específicos de formación para el trabajo: las pasantías

Un grupo de estudios se refieren a las pasantías.²¹ Los trabajos del equipo PREJET (Jacinto y Dursi; Dursi y Millenaar) y Sosa y Schwartz estudian su gestión institucional, los vínculos con lugares de trabajo y su influencia en la formación.

Los trabajos de Dursi y Millenaar (2015) estudian las pasantías en tres escuelas técnicas y un bachillerato. En estas pasantías encuentran que las instituciones centran su formación en la adquisición de saberes ligados al comportamiento laboral, al mismo tiempo que producen un puente concreto con el empleo formal. Esta posibilidad es la que permite anticipar a los jóvenes lo que allí van a vivir y lo que se les va a exigir para sostenerse en ese espacio. Se observa que la estrategia de vincularse a un dispositivo como puente al empleo formal se acompaña con una disposición a incorporar aprendizajes y experiencias y a producir modificaciones en conductas y discursos para ajustarse al “modo de ser” que se solicita en el mercado laboral —en particular el formal, que desconocen—. Se plantea entonces a la pasantía como un dispositivo de socialización/disciplinamiento en contexto real.

Jacinto y Dursi (2010) a partir de sus estudios proponen una tipología de las pasantías (2008-2010) según: años de implementación en la institución; cantidad de jóvenes que participan; surgimiento de la iniciativa (estímulo interno o externo); objeto formativo del dispositivo (forma parte o no de la currícula, sentido dado). Encuentran así, un modelo 1: “consolidado e integrado, como parte de la formación técnica y socio-profesional”; un modelo 2: “acotado, con énfasis en formación complementaria en contexto real de trabajo”; y un modelo 3: “acotado, con énfasis en la experiencia laboral de calidad”. En función de estos modelos también se plantean diferentes tipos de experiencias. Los jóvenes que han realizado experiencias en modelos integrados no parecen haber percibido las pasantías como un descubrimiento de su vocación ni como la puerta de acceso a un mundo laboral al que no hubieran entrado sin ella. Más bien, opera como una reafirmación de una vocación previamente delineada. En cambio, para los jóvenes de la escuela donde la pasantía presenta un modelo acotado, como complemento de la formación, la experiencia tuvo un fuerte peso en la

²¹ Aunque estas investigaciones son posteriores a las Leyes de Educación y de Educación Técnico-Profesional, se refieren a dispositivos vigentes desde antes, amparados por el decreto 340 de 1992. Esto se debe a los años transcurridos entre la promulgación de dichas leyes y su efectiva implementación.

maduración vocacional y una influencia considerable en continuar trabajando cuando apareció la oportunidad de hacerlo, por valorarla y por considerar escasa la probabilidad de acceder a otro empleo de esa calidad.

Otra tipología de pasantías aporta Sosa, R. (2014) en escuelas polimodales de la provincia de Buenos Aires (trabajo de campo 2005-2006). Según la autora, las pasantías representan un punto de ruptura en una escuela que alojaba afuera (comunidad) y después (en el futuro) al trabajo. Plantea la existencia de cuatro tipos de pasantías: cada una estructurada en torno a diversos modos de visualizar el trabajo: Tipo 1, pasantías tradicionales, asociadas al trabajo/empleo fabril/empresarial que solo pueden ser pensadas en espacios productivos reconocidos en su trayectoria comercial y comunitaria y en tareas tradicionales, que aparecen como una marca registrada de la institución tanto para sí misma como para los estudiantes y padres. Un tipo 2, se vinculan al trabajo solidario que involucra a estudiantes en tareas comunitarias/caritativas, generando también propuestas de formación ciudadana. Un tipo 3, corresponde a iniciativas del trabajo emprendedor que busca generar aprendizajes en torno a pensar el emprendimiento, producir, comercializar; en estas propuestas es interesante ver cómo la institución también se ve implicada en una interpelación a la comunidad: como consumidora de productos/servicios y los estudiantes implicados en una tarea distinta a la de estudiar sin dejar de hacerlo. Finalmente, un tipo 4, pasantías individuales que involucran dos formas de trabajo, uno asociado al trabajo informal para los estudiantes que necesitan trabajar, en la que se privilegia la posibilidad de un salario y un potencial empleo más que una instancia de aprendizaje real y, otro, al trabajo profesional que involucra a estudiantes que no han definido continuar una carrera universitaria, en la que se promueven experiencias que colaboren en esa decisión.

Los cuatro tipos de pasantías proponen diferentes modos en los que la escuela plantea sus relaciones con el afuera. La autora señala la persistencia de una escisión: el proceso de aprendizaje que se advierte en la pasantía es asociado exclusivamente a lo que puede aprender en la empresa y, con ello, en consecuencia, los saberes socialmente productivos siguen sin ingresar a la escuela al tiempo que esta no logra interpelar al sector productivo como portador de saberes distintos. Aun implementando pasantías, la escuela sigue viendo a la empresa como un espacio en el que los estudiantes pueden aprender algo que necesitan pero que ella solo puede coordinar.

Schwartz (2013) en un estudio en una escuela privada técnica de la ciudad de Buenos Aires también sobre pasantías laborales, se refiere a la relación que

este dispositivo plantea en la escuela y en la vocación de los/as estudiantes. Señala que la pasantía genera ciertos cambios en la estructura escolar al aparecer como un nuevo espacio de enseñanza (las empresas/estudios de arquitectura), los tiempos se flexibilizan y los docentes deben construir nuevas estrategias, tanto de negociación con los alumnos, como de evaluación de los contenidos en función de las ausencias transitorias. Se destaca la articulación teoría-práctica que se pone en juego en las pasantías, pudiendo hacer valer los contenidos que ven en la escuela, para poder aplicarlos en la práctica concreta en el medio laboral. La influencia del dispositivo se presenta en la decisión vocacional de los estudiantes: para el 26,5% las pasantías en empresas ratifican la elección vocacional de los estudiantes, para el 17,6% la decisión acerca de qué estudiar era previa, mientras que para un 16,5% la experiencia orientó a los pasantes como un elemento más. El tipo de empresa en que se postularon y fueron asignados para realizar la pasantía tiene influencia: trabajar en un estudio de arquitectura o de ingeniería tiene relación más directa con la toma de decisión vocacional que el desarrollo de la tarea en un departamento técnico de una empresa que comercializa productos.

Los sentidos del trabajo. Discursos y expectativas de futuro

Los cambios sociales, culturales y económicos influyen en los sentidos que la escuela y sus actores plantean con relación a la educación y al mundo del trabajo, construyéndose discursos y experiencias diferentes en cada época.

Destacamos en este apartado trabajos que estudian esos discursos y experiencias en las escuelas en relación con el trabajo y los sentidos que allí se configuran, especialmente en las expectativas de futuro en los estudiantes. Esos discursos tienen lugar en la relación de la escuela, sus estudiantes, docentes y contexto social y/o productivo del territorio o localidad.

Dos investigaciones nuclea un grupo importante de resultados al respecto. El proyecto PAV realizado en cuatro jurisdicciones entre los años 2006 a 2009; y el censo realizado por el INET, en el año 2009 a 44.433 estudiantes del 6º año de las escuelas técnicas.

En este primer grupo, el estudio de Zaffaroni y Martínez (2007) que compara Salta y Neuquén encuentra en la relación escuela-contexto productivo un fuerte vínculo con el quiebre del mundo laboral en el que se encuentra inserta la escuela (zona petrolera). En este caso, al romperse el vínculo de los trabajadores

con la empresa (privatización de YPF), se instalan nuevos sentidos y se conforma la politización de la subjetividad a partir de las experiencias vividas por las comunidades. Aparece en los estudiantes una concepción del trabajo sin jefes, especialmente en jóvenes de sectores populares. Es esta idea de vivir con lo justo pero felices, trabajar sin la presión de un jefe, relacionada en muchos casos con la necesidad de no repetir la historia de sus padres —experiencia de enclave—. En lo que respecta al mundo del trabajo, el alumnado plantea la difícil condición laboral en las diferentes zonas, la cual da lugar a temores a las condiciones de vulnerabilidad de los sujetos en tanto se percibe una precarización económica y una inestabilidad social. En este sentido, las expresiones del alumnado hacen referencia a la precarización del empleo que se traduce en el trabajo en negro, la explotación y la falta de seguro social.

En este estudio refieren a los sentidos del trabajo que plantean en las escuelas y proponen una tensión entre dos visiones diferentes. Por un lado, una visión instrumental y, por otro, una mirada formativa en cuanto esta contribuye a la construcción del sujeto. Estas dos visiones se encuentran presentes en las instituciones, pero con diferente énfasis. En algunas se pondera la primera visión, en la que se percibe la instrumentalidad del trabajo ligado a un empleo inmediato y a obtener una buena remuneración. En otras, se percibe al trabajo como formador de la persona en cuanto existe una búsqueda de autonomía e independencia familiar. En este sentido, los estudiantes piensan en la realización de proyectos futuros, a largo plazo.

Otros trabajos realizados en la ciudad de Buenos Aires (Dabenigno, Austral y Goldenstein, 2006; Austral *et al.*, 2008), analizan la relación entre la formación para el trabajo, el sector social que atiende y la modalidad de la escuela. El 64% de los estudiantes de las seis escuelas estudiadas, considera que en sus escuelas hay actividades que los capacitan o preparan para un trabajo. Esta opinión es mayor entre quienes asisten a las dos escuelas técnicas estatales y al bachillerato privado de clase alta. Se observa, en cambio, un escepticismo mayor en la escuela comercial y en los bachilleratos de clase media y baja, en los que los alumnos responden en mayor medida que no existen actividades que los formen o preparen en tal sentido. A su vez, los alumnos hacen muy pocas referencias a actividades escolares extraáulicas que podrían estar formándolos o capacitándolos para el trabajo, lo cual condice con las pocas experiencias existentes.

Referido a la formación que la escuela realiza para el trabajo, Fernández (2006, 2007) refiere a que los saberes destacados por los jóvenes responden

a la configuración de un “ciudadano trabajador asalariado”. Por un lado, el disciplinamiento escolar es considerado un factor clave que trasciende la esfera escolar, cuyas implicancias están puestas no solo en el mundo del trabajo. Por otro lado, se resalta la formación ciudadana de un sujeto civilizado y trabajador que denotan los sentidos históricos más modernos en la configuración de este ciudadano trabajador asalariado.

A partir de los análisis hasta aquí realizados se propone una clasificación de cinco discursos sobre el trabajo en las escuelas trabajada por Martínez, Fernández y Ganem (2009). Uno de los discursos es en torno al disciplinamiento, ligando una concepción de trabajo al sistema productivo y, especialmente, al disciplinamiento que este requiere. Otro discurso es el que se refiere a la escuela que aporta diferentes tipos de conocimiento a la formación para el trabajo. A la vez, emergen dentro de este discurso cuestiones relacionadas con aspectos sociopsicológicos que la escuela cree necesario enseñar para un futuro adulto que se inserte en el mundo laboral, como así también otro discurso más centrado en la acreditación para conseguir trabajo, que propone a la escuela secundaria como un medio “para”, pero vacío de saberes o sentidos más allá de la formalidad. Por último, aparece un discurso relacionado a la formación moral, religiosa, como un atributo necesario para formar adultos para el trabajo.

Corica (2012), analiza las cuatro jurisdicciones que tomó este grupo de investigaciones, a partir de los relatos de los jóvenes estudiantes, indagando sobre las condiciones socioeconómicas y sus expectativas futuras. Se destacan las diferencias de percepciones según las condiciones sociales y económicas. Los estudiantes perciben que los jóvenes de bajos recursos no tendrán las mismas posibilidades que los jóvenes de los sectores medios y altos. Las distintas posibilidades futuras de inserción laboral de los jóvenes entrevistados dejan entrever que la desigualdad educativa tiene una dimensión subjetiva. Los trabajos futuros que visualizan los estudiantes muestran que el título secundario tiene un peso diferencial: a igual certificación obtenida, desigual perspectiva de futuro laboral.

De la investigación también surge que existe un desajuste entre las expectativas de inserción laboral que pueda otorgarle el título escolar y las oportunidades objetivas de logro. Estas expectativas se basan en experiencias previas que son la síntesis de la interacción con el mundo cotidiano y funcionan como esquemas de referencia, como hojas de ruta frente al contexto que les toca vivir. Por eso mismo, la forma de pensar la inserción al mundo laboral y social está estrechamente relacionada con las divisiones sociales que organizan esta visión.

En línea con lo antes mencionado, otros estudios con perspectivas teóricas que incluyen la psicología, ponen un especial énfasis en las ideas de futuro que proponen los jóvenes. Un estudio realizado por Battlle *et al.* (2010) plantea que las significaciones que los jóvenes construyen sobre el trabajo amalgaman tanto los cambios del contexto de la institución escolar como los propios desarrollos identitarios en cuanto adolescentes. Respecto del significado de la escuela, los resultados obtenidos para primer y tercer año muestran que las variables más altas son: obtener un título para trabajar, tener una formación básica para continuar estudiando y desarrollar valores: respeto, responsabilidad, honestidad, solidaridad. En el caso de quinto año, las variables más elevadas se dan en: obtener un título secundario para trabajar, tener una formación básica para seguir estudiando, contar con una cultura general. En líneas generales se plantea que los jóvenes de primer, tercer y quinto año priorizan, como primera y segunda opción, las mismas dimensiones: futuro mejor y trabajar de lo que uno quiere. Es decir, que los aspectos más considerados tienen que ver con su inserción laboral futura. En primero y tercer año de la escuela, la dimensión que aparece en tercer lugar es tener título, mientras que en quinto año esta posición la ocupa la dimensión crecimiento intelectual. En el primer caso se privilegia el valor instrumental del estudio como dador de credenciales educativas; en cambio, en quinto año aparecen significaciones relacionadas con aspectos intrínsecos del estudio.

Siguiendo con las investigaciones que abordan las ideas de futuro de los jóvenes, el estudio de Montauti *et al.* (2010-2011) encuentra que los proyectos personales y trayectorias de estudio y trabajo, están relacionados con el nivel educativo y socioeconómico de las familias de origen. Los jóvenes internalizan valores, supuestos, creencias de sus progenitores que los llevan a recorrer itinerarios valorados como importantes para ellos. En esta línea el trabajo actual es visto como un complemento, que debe acompañar y no entorpecer el estudio. Lo ven como medio eficaz para el logro de mayor independencia, satisfacción de sus propias necesidades, siendo conscientes de las condiciones de informalidad que caracteriza el trabajo juvenil. Contraponiendo con esta visión, poseen otra representación de trabajo a futuro; se trata de aquel que será fruto del estudio. A su vez, estos jóvenes cuentan con una actitud activa en la elaboración de sus proyectos y motivación para llevarlos a cabo, a la vez que un sentimiento de autoafirmación, de poder hacer, sentimiento de confianza en sus recursos personales, en sus posibilidades. También, si bien tienen la percepción

de que puede haber obstáculos, no son considerados como impedimento a la continuación de sus proyectos.

Por otro lado, desde una aproximación psicológica, Aisenson D. *et al.* (2007) y Aisenson, G. y equipo (2011), destacan que la escuela juega un rol importante en la conformación de los proyectos personales. Muestran que las situaciones de déficit educativo y del circuito educativo inciden en la configuración de las intenciones de futuro y sus expectativas a corto y mediano plazo. Así, mientras que para los jóvenes favorecidos, la prosecución de estudios superiores parecería ser un destino natural, para los vulnerables, se trataría de decisiones que se toman en el corto plazo, probablemente en función de su situación familiar, escolar y laboral (Aisenson *et al.*, 2011). En esta misma línea, Martínez (2016) encuentra en las experiencias de egresados de dos escuelas técnicas de la provincia de Neuquén, que el haber transitado por dispositivos de formación para el trabajo basados en la idea de proyectos personales y grupales como forma institucionalizada del currículum, permite la construcción de una “subjetividad artesana”. Es decir, el recorrido curricular de estas escuelas, basado en propuestas de proyectos compartidos, promueve un proceso de subjetivación productiva en los que transitaron por ellas pueden proyectar, diseñar, resolver y hacer proyectos que dejan huellas y promueven un sentido personal para hacerse cargo de su vida, probar caminos, proyectarse, de manera de ser agentes de sus vidas, agentes artesanos. El censo realizado en los sextos años de escuelas técnicas por el INET en 2009 brindó un panorama cuantitativo sobre las expectativas de los jóvenes de las escuelas técnicas, sus valoraciones, sus experiencias. Se destaca en primer lugar que la mayoría de los alumnos eligen la escuela secundaria técnica porque los prepara mejor para el trabajo y para proseguir estudios superiores. Cabría pensar que los jóvenes ponen en juego información relativa a su futuro en el momento en que eligen la escuela. Estos motivos, sin embargo, no condicionan las expectativas, ya que en muchos casos la aspiración de trabajar o los estudios a seguir no están necesariamente vinculados a la formación recibida en la escuela. En relación con los motivos de elección de escuela técnica no se observan grandes diferencias por sexo, salvo en los motivos vinculados al gusto por la tecnología (porcentaje más alto en varones) y aquellos asociados con la oferta educativa y la cercanía del hogar (opciones elegidas mayoritariamente por mujeres). El estudio y el trabajo organizan la vida de los jóvenes. Según este estudio, la mayoría de los jóvenes censados piensa repartir su tiempo realizando ambas actividades. Cabe destacar que se observa una correspondencia entre los motivos por los que

eligieron la escuela técnica y la expectativa de seguir estudiando. La escuela técnica aparece como la mejor preparación para continuar una carrera de nivel superior. Esto resalta, siendo que la escuela técnica surge estrechamente ligada a la formación para el trabajo. Por último, en relación con el tipo de carrera (terciaria o universitaria) a seguir, los varones se inclinan por carreras técnicas mientras que las mujeres por no técnicas, con independencia de la formación recibida en la escuela. Entre aquellos jóvenes que piensan trabajar se observa que, en un alto porcentaje, desean realizar una actividad vinculada con lo aprendido en la escuela. Para estos jóvenes es de mucha importancia la formación que reciben en la escuela y expresan que lo aprendido les será de mucha utilidad para su desempeño laboral.

Transiciones de la escuela al trabajo

Los estudios de seguimiento de egresados fueron considerados durante décadas uno de los instrumentos privilegiados para analizar la inserción educativa y laboral de los jóvenes en algunos momentos puntuales después del egreso (en general, entre uno y cuatro años). Esta perspectiva enfocaba en especial la adecuación de su formación a los requerimientos del mundo del trabajo y funcionaba razonablemente bien para prever el impacto de los títulos en las épocas en que los jóvenes lograban acceder a empleos estables. Antes del período considerado en este estado del arte, solo se habían realizado algunos estudios cualitativos y/o cuanti-cualitativos, sin pretensión de representatividad estadística. En cambio, la producción de esta última etapa se destaca por dos grandes hitos, en los que se entrecruzan enfoques de la sociología del trabajo, de la educación y de la juventud.

El primer hito fue la realización de un estudio de egresados de la educación técnica con datos representativos a nivel nacional ya mencionado (INET, 2009, 2011, 2013 y 2015), que develó a nivel cuantitativo cómo se insertan los jóvenes egresados en el mercado de trabajo. Esta iniciativa sustantiva coincide con años de sostenida demanda de técnicos. Aparecen en estos estudios temas como la comparación entre los egresados de la educación técnica con los egresados del título de secundario general; la movilidad intergeneracional; las diferencias de trayectorias según especialidades por región geográfica, especialidad y sexo, entre muchos otros datos. En conjunto, reflejan una alta valoración de los estudios técnicos secundarios, y a diferencia de lo que sucede en muchos otros países,

muestran que la vía de la educación técnica no es en la Argentina un circuito de “segunda oportunidad”.

El segundo aporte, basado en algunos estudios precursores en años anteriores, fue la adopción de abordajes teórico-metodológicos alejados de la presunción de una perspectiva lineal de relaciones entre educación secundaria y trabajo. Estos abordajes se anclan en las transformaciones ocurridas en la construcción de biografías en tiempos de incertidumbre respecto a los mundos del trabajo a los que se incorporan los jóvenes (Jacinto, 2016). En este marco, los estudios de trayectorias educativo-laborales en un sentido temporal y procesual contribuyeron para comprender más complejamente la trama de factores macrosociales, mesoinstitucionales, biográficos y subjetivos que inciden sobre las transiciones escuela-trabajo. El aporte clave de estas nuevas perspectivas radica en comprender las transiciones escuela-trabajo como “procesos” heterogéneos y desiguales, aun ante las mismas condiciones estructurales, según ciclos económicos, circuitos y/o instituciones frecuentadas, y diferentes esferas biográficas. Se manifiestan dos grandes condicionantes de las trayectorias: por un lado, las condiciones socioeconómicas de los egresados (en algunos casos, retomando la teoría de la segmentación educativa), medida a través del tipo de establecimiento en el que estudiaron (sectores bajo, medio y alto). Como otra variable interviniente (no necesariamente escindida de la primera, porque varios estudios hacen foco en poblaciones vulnerables) son los dispositivos de FpT (en sus diversos formatos y pertenencias institucionales) que inciden en los recorridos biográficos.

Metodológicamente, se distinguen los estudios longitudinales que siguen una misma cohorte a lo largo de una o varias mediciones. Otros estudios se basan en reconstrucciones retrospectivas.²²

Los factores que condicionan las trayectorias postsecundarias

La producción académica parte de un consenso: los egresados entran a un mercado de trabajo que se caracteriza (independientemente del ciclo económico)

²² La bibliografía internacional da cuenta de dos estrategias de seguimiento: los estudios denominados “follow-up studies”, que interrogan a los jóvenes cuando aún están en la escuela, volviéndolos a entrevistar cuando ya se encuentran insertos en el mercado ocupacional. Los llamados “tracer studies” entrevistan a los individuos un período posterior al que terminaron sus estudios, reconstruyendo el recorrido efectuado desde entonces.

por condiciones precarias de trabajo para todos los jóvenes. Aquellas relaciones que en la década del noventa señalaban que un diploma de secundaria habilitaba para realizar una tarea de nivel de calificación media (INDEC, 1998), se han modificado de manera sustantiva. Muchos trabajos del período basados en datos cuantitativos secundarios (principalmente EPH, entre muchos otros, Miranda, 2008; Sendón, 2015; Salvia, 2008) permiten dar marco a los itinerarios postsecundarios de los jóvenes basados en seguimientos de egresados y/o trayectorias. A la generalizada devaluación de credenciales, se suma que quienes provienen de hogares con menos recursos o menos capital educativo sufren más ese proceso (Salvia, 2008; Jacinto y Chitarroni, 2009). Sendón (2015) comparando datos de entre EPH 2003 y 2010, sostiene que disminuye el peso explicativo del origen socioeconómico respecto a la relación entre calificación de los puestos y nivel educativo. Así, la fuerza explicativa de la teoría de la reproducción (que se vinculaba el acceso a determinados niveles educativos con el origen social, una cultura y prácticas de clase determinadas) disminuye. La amplia expansión y la fuerte fragmentación institucional del nivel secundario generan altos niveles de sobre-educación entre los ocupados.

En este contexto, los estudios revisados discuten acerca del peso no solo de las variables estructurales sobre los recorridos de los egresados, sino también de la importancia de otras variables.

Dos trabajos precursores basados en estudios longitudinales de principios de los años 2000 señalaban que en un contexto de escasez de empleo, se tornaba más complejo el vínculo entre los diplomas escolares, el origen social y la actividad profesional. Sendón (2006) marcaba que solo los egresados de orígenes altos mostraban, en su mayoría, trayectorias de estudio exclusivamente. En las modalidades ligadas por tradición con la inserción laboral (como la escuela técnica y el comercial) no se observaba un predominio fuerte del empleo como actividad única, sino altas tendencias a continuar estudios posteriores al secundario. Miranda y Otero (2005) resaltaban que a pesar de que al finalizar el último año de secundaria casi todos los alumnos manifestaron su voluntad de continuar estudios superiores, solo consiguieron hacerlo en forma mayoritaria quienes provenían del grupo de escuelas del circuito alto. También notaron sobre-calificación: más de siete de cada diez egresados ocupados, había obtenido un puesto de trabajo de baja calificación (operativo o no-calificado) especialmente entre los egresados de las escuelas de los circuitos bajo y medio.

En un seguimiento longitudinal de trayectorias a más de 10 años del egreso, Otero y Fridman (2015) aportan la mirada a más largo plazo. Después de años de

inestabilidad laboral y rotación en los primeros años del secundario, dos grupos habían construido inserciones más estables. Uno está constituido por jóvenes de clase alta y media, que luego de unos años de inestabilidad e inactividad más que desempleo, logran ir construyendo un itinerario sobre la base de los estudios universitarios. Todos los que pertenecen al segmento social más alto, la mayoría de los sectores medios y algunos de sectores bajos (generalmente, educadores y trabajadores de la salud) están en este grupo. El segundo grupo que logra un mejoramiento de la calidad del empleo está constituido por sectores medios, donde incluso algunos no terminaron el nivel terciario, por lo cual el mejoramiento se atribuye al contexto 2006-2008 de generación de empleo. El tercer grupo se mantiene inestable y tiene trayectorias más erráticas en empleos de baja calidad, y está totalmente constituido por jóvenes de sectores bajos. Las autoras concluyen señalando al mismo tiempo el condicionamiento del sector social de origen, como las oportunidades que crea un contexto de creación de empleo y expansión educativa. Este resultado coincide con estudios basados en datos estadísticos que señalan que la inestabilidad laboral juvenil tiende a ser un fenómeno concentrado en los jóvenes hasta la mitad de la década de los 20 años. Pasada esa etapa de exploración y aproximaciones sucesivas, la calidad del empleo tiende a no diferenciarse tanto de las de los adultos. Dentro de esta tendencia general, sin embargo, tienen fuerte incidencia en el empleo la terminación, no ya del secundario sino de estudios terciarios, y el contexto macroeconómico.

Miranda y Corica (2015), comparando dos estudios longitudinales de egresados de 1999-2000 y 2010-2011, sostienen que el marco de crecimiento y protección asociado a la expansión de los derechos entre los jóvenes, ha significado que la actividad laboral de los estudiantes del secundario refuerce el sentido complementario, antes que excluyente, de la actividad educativa. Asimismo, este marco ha promovido mayores tendencias a la actividad postsecundaria entre los egresados, sobre todo entre aquellos que provienen de hogares medios y bajos. Respecto de los egresados, la continuidad educativa de nivel superior es propia de los sectores medios y altos; en cambio, la inserción laboral como actividad principal es de los sectores bajos.

La proporción de estudiantes que continúan estudiando en los sectores altos resulta de alguna manera “independiente” a períodos de crisis o de crecimiento económico. En cambio, entre los grupos del sector medio y bajo, los impactos son diferenciales: en los sectores medios, el crecimiento económico y la mayor estabilidad de los ingresos familiares promueven la continuidad educativa de

nivel superior como actividad principal. Entre los jóvenes de los sectores bajos también se da un incremento de los que continúan estudiando al mejorar las condiciones, ya que lo hacen en mayor medida de forma exclusiva. Otro estudio en la ciudad de Buenos Aires (Dabenigno *et al.*, 2007) coincide en que para quienes provienen de hogares de altos recursos, el recorrido está asociado con una suma de elecciones personales; pero los otros no siempre tienen margen para la elección. Al respecto, cabe de cualquier modo aclarar que los jóvenes que trabajan al mismo tiempo que estudian, señalan mucha dificultad para combinar ambas actividades, sobre todo por la extensión de la jornada laboral.

Ahora bien, como señalan Filmus y Sendón (2004), las trayectorias postsecundarias tienden a diversificarse no solo, ni exclusivamente, según su origen social, sino también debido a ciertos aspectos de sus recorridos previos, como el segmento escolar en el que estudiaron, el desempeño durante los estudios secundarios y la experiencia de empleo previa. A ellos, otros estudios aportan el peso del factor institucional.

Los trabajos de Garino (2017) y Martínez (2016) evidencian al mismo tiempo la influencia del origen social pero también de la institución y el contexto local sobre las trayectorias postsecundarias. Martínez, estudiando dos escuelas ubicadas en pequeñas ciudades, da cuenta de que, a pesar de la inclinación por estudios técnicos para lograr una ocupación, los contextos limitan tanto la inserción laboral como la académica en estudios superiores. Muchos deben migrar para seguir estudiando y las opciones para trabajar son escasas (Martínez, 2016). Garino, tomando egresados de dos instituciones neuquinas que realizan formación técnica, halla que quienes presentan trayectorias en relación de dependencia consolidadas, provienen de hogares con un clima educativo medio, con progenitores con empleos estables y formales. Pero el efecto institucional se observa claramente en dos tipos de trayectorias: a) egresados de una escuela perteneciente a una congregación religiosa con alto prestigio: formados en oficios, sus trayectorias laborales se transformaron si lograban entrar al sector hidrocarburiífero, en empleos formales, y salarios muy elevados, aunque en condiciones duras de trabajo;²³ b) egresados con trayectorias educativas carac-

²³ Tanto Garino como Martínez (2016/2017) introducen también el concepto de “imaginarios” sobre el mercado de trabajo aplicándolo al contexto local de Neuquén. En esta provincia, la actividad petrolera por sus altos salarios y la demanda de jóvenes funciona en el imaginario de los jóvenes que estudian como el sector al que “todos aspiran”. Sin embargo, como apunta Martínez, para trabajar en la industria petrolera no es imprescindible completar el nivel secundario y son muy pocos los puestos de trabajo que genera en el conjunto de la oferta laboral.

terizadas por la repitencia, que habían comenzado a trabajar tempranamente en emprendimientos familiares, fueron apoyados por la escuela (ubicada en un barrio periférico y centrada en formación para el trabajo integral y crítica) para desempeñarse como cuentrapropistas o emprendedores. Proyectaban seguir trabajando de esta manera, ya que valoraban distintos aspectos del trabajo autónomo.

En suma, en las transiciones juveniles educación-trabajo, están presentes tanto tendencias reproductoras como de cambio sociohistórico, vinculado a ciclos socioeconómicos, transformaciones en las formas de organización del trabajo (incluyendo las sectoriales) y la expansión de oportunidades educativas. Al respecto, Miranda y Corica (2015) remarcan el llamado efecto “generación”, en su condición de catalizador de la coyuntura específica que delinea las trayectorias de distintas cohortes de jóvenes.²⁴ Pero las diferencias se configuran también institucional y biográficamente.

Profundizando las trayectorias a partir de las modalidades de educación secundaria

Un conjunto de trabajos aborda la cuestión de cómo inciden las modalidades estudiadas sobre la inserción laboral postsecundaria a través de seguimientos. Permiten entonces reflexionar sobre la relación entre el tipo de saberes desarrollados durante el nivel secundario y su relación con el mercado de empleo (Dabenigno, 2004; Sosa,²⁵ 2015; INET, 2013, 2015).

La modalidad comercial, orientada al sector servicios, ha sido objeto de un estudio específico en CABA en 2004. Abarcando 18 escuelas y a través del seguimiento de 345 egresados, Dabenigno y equipo encontró que este subgrupo compartía en la época la precariedad e inestabilidad laboral del resto del grupo etario joven. Como podía esperarse, el pequeño conjunto de egresados que solo estudiaban (1 de cada 5), provenían mayoritariamente de hogares de sectores medios. Lo destacable era que las trayectorias de estudio y trabajo incluían a jóvenes de los hogares de más altos ingresos, pero en ellos el ingreso

²⁴ A pesar de que varios de los documentos revisados marcan diferencias en las relaciones educación-trabajo entre varones y mujeres, la perspectiva de género no ha sido el foco principal en ninguno de ellos.

²⁵ Esta autora trabaja con procesamientos especiales de la base de datos del seguimiento del INET, vinculándolos con otros datos contextuales y sectoriales.

del joven sumaba una proporción importante a los ingresos de sus hogares.²⁶ Entre el grupo de los que solo trabajaban, se concentraban los de menor clima educativo en el hogar de origen. Solo en un pequeño porcentaje su ocupación estaba ligada a la modalidad. Si bien compartían la precariedad e inestabilidad en los empleos iniciales en el sector, mostraban en la trayectoria de los primeros años un pasaje de ocupaciones no calificadas a calificaciones operativas. Podría reflexionarse que este desplazamiento estaba, sin embargo, mostrando subcalificación respecto a décadas previas en las que los estudios comerciales permitían el acceso a empleo de nivel de calificación más alta. Pero claramente está vinculado al desarrollo del sector servicios, que en su expansión aumentó la precariedad y al mismo tiempo, el desarrollo de las TIC llevó a que ocupaciones que se destacaban por los saberes técnicos puestos en juego por los trabajadores, fueran reemplazados por las computadoras.

En su estudio sobre la escuela agropecuaria, Llach *et al.* (2007) señalaban que los egresados seguían estudios universitarios de ciencias agrarias en particular, no insertándose a trabajar en el campo por razones diversas (las explotaciones agropecuarias familiares resultaban limitadas para incorporar productivamente a sus hijos, y no estaban en condiciones para financiar emprendimientos agropecuarios autónomos). Ello facilitaba la migración a las ciudades.

Ya en esta década, tanto el seguimiento de egresados del INET como el trabajo de Sosa. M. (2016) comparan los datos de los egresados técnicos con el conjunto de los jóvenes relevados por la EPH. Con datos que provienen del período 2011-2013, advierten que los técnicos presentan mayor nivel de ocupación y mayor calidad del empleo que el conjunto de los jóvenes. El estudio de INET resalta al respecto que la finalización del secundario técnico-profesional no solo habilita para el acceso al mercado laboral, sino que constituye una base importante para proseguir estudios postsecundarios. A cuatro años de concluir el secundario técnico, prácticamente dos de cada tres jóvenes se hallaban realizando estudios que requerían el título de nivel secundario. Entre ellos se sostiene una vocación técnica, puesto que siete de cada diez egresados desarrollan estudios relacionados con la modalidad. Asimismo, se evidencia menor proporción de los inactivos (que no estudian ni trabajan) entre los egresados de la educación

²⁶ La combinación de estudio y trabajo en los segmentos altos ha sido interpretada también como forma de capitalización de experiencias: un trabajo “transitorio” puede considerarse como un medio para establecer nuevas conexiones y proyecciones en vista al futuro profesional (Sendón, 2015).

técnica. Otro dato que denota una tendencia contrastante a la de los años ochenta es la continuidad educativa, que es superior en los técnicos.

Un abordaje poco frecuentado realiza el trabajo de Sosa, M. (2016), que compara egresados de dos especialidades (construcciones e informática) relacionando la inserción laboral de los jóvenes con las características de los mercados de trabajo sectoriales. Ello permite profundizar el conocimiento sobre las transiciones escuela-trabajo, cuyas características generales son bien conocidas, pero se profundizan a partir de analizar conjuntamente formaciones y características de sectores específicos.

Los hallazgos de los seguimientos de los técnicos deben contextualizarse en el marco del alto nivel de demanda insatisfecha de puestos técnicos que señalan las empresas en la Argentina, a la vez que muchos egresados del secundario y del superior universitario están en teoría sobrecalificados para los puestos que ocupan. Cabría profundizar la interpretación del fenómeno de sobrecalificación, preguntándose en qué medida está reflejando a la vez el bajo nivel de aprendizajes logrados en una escolaridad secundaria en crisis y la importante presencia de empleo de bajo nivel de calificación en el segmento de empleo joven.

Un tema captado por estudios en décadas previas y que se reitera con nuevos datos, es que un porcentaje alto de egresados de la ETP experimentó procesos de movilidad ocupacional intergeneracional ascendente (en términos de niveles de calificación y de calidad del empleo) (INET y Sosa). Como se ha señalado (Jacinto, 2018), esta movilidad refuerza la relevancia de comparar especialidades y sectores para evidenciar que no todos los egresados del nivel secundario afrontan una devaluación de sus credenciales. En un contexto socioproductivo en el que algunos sectores están en crecimiento, los jóvenes técnicos de estas especialidades son demandados y protagonizan la ansiada movilidad, impulsada por el esfuerzo personal y familiar de la continuación de estudios secundarios, y aún terciarios.

Trayectorias que combinan estudios secundarios con otros dispositivos específicos de formación para el trabajo

Un conjunto de trabajos estudia desde una perspectiva comparada la incidencia de dispositivos específicos de formación para el trabajo (tales como formación profesional, pasantías y orientación socioocupacional) en las trayectorias postsecundarias. La definición de “incidencia” adoptada vincula tanto dimensiones

objetivas (los puestos de trabajo, sus condiciones, la calificación de la tarea) como dimensiones subjetivas (expectativas, valoraciones, etcétera). Algunas conclusiones que emergen de estos estudios apuntan a dimensiones poco estudiadas de las trayectorias, tales como la realización de cursos de formación profesional complementarios en la etapa postsecundaria, que generan saberes técnicos y sociales y, a su vez, tienen fuertes implicancias subjetivas en términos de participación social en sectores vulnerables.

Jacinto y Millennar (2013) despliegan una estrategia cuanti-cualitativa para comparar las trayectorias de 106 jóvenes que pasaron por dispositivos de formación para el trabajo, tales como pasantías, formación profesional y orientación sociolaboral. Entre los hallazgos respecto al empleo, se observa que los egresados del nivel logran mejores inserciones en cuanto a condiciones de trabajo y de empleo (empresas medianas y grandes, formalidad en el empleo y salarios más altos) que los que no lo terminaron. Pero el resultado más interesante se refiere al quiebre en los procesos de reproducción que genera la combinatoria título secundario-pasaje por uno de los dispositivos estudiados. Si bien en términos estadísticos los jóvenes que provienen de hogares de bajos recursos son quienes están más afectados por la devaluación de credenciales, entre los jóvenes estudiados, haber pasado por dispositivos de acercamiento al mundo del trabajo, sea bajo la forma de pasantías o de formación profesional inicial o continua, significó un aumento de sus probabilidades de acceso a empleos formales. Esa probabilidad se acrecentaba en los egresados de escuelas técnicas. Las autoras se refieren así a un “potenciamiento” del título de nivel secundario favorecido por el pasaje por los dispositivos. Este efecto de potenciamiento no se produce solo por los saberes prácticos y sociales vinculados al trabajo que los dispositivos favorecen, sino por el “puente” que realizan con el mundo del trabajo formal, intermediando a los jóvenes con el empleo. De este modo, los dispositivos brindan un capital social, relaciones que antes no poseían y que resultan claves para acceder al empleo como muestran muchos estudios estadísticos.

Dursi y Millenaar (2015) examinan trayectorias de jóvenes de sectores populares egresados del nivel secundario que han pasado por cursos de formación y/o pasantías, observando un efecto positivo en el sentido de acceso a mejores empleos que los que podrían esperarse. Sin embargo, llaman la atención respecto a que esos empleos no siempre coinciden con las expectativas de los jóvenes. En algunos casos, el trabajo pasa a ocupar un lugar central en su presente, que reorienta su proyecto laboral y de estudio a futuro. Para otros jóvenes, la experiencia de ser un empleado formal (en particular, en el sector servicios) con un

horario a tiempo completo (y en muchos casos con francos y horarios rotativos) comienza a resultar un “problema” para compatibilizar con sus expectativas y proyectos previos, especialmente en lo que concierne al estudio. De este modo, un aspecto ligado a las subjetividades de los jóvenes, los había llevado a rotar de empleo a los pocos meses de haber accedido a ellos (aunque manteniéndose en la formalidad) o habían renunciado a estos por diversos motivos, siempre vinculados a la imposibilidad de compatibilizar el estudio, el trabajo, la vida social y también familiar, con las exigencias y requerimientos de las empresas. Garino (2017) también encuentra que en los jóvenes que desarrollaban trayectorias signadas por el empleo precario, la frustración respecto a las expectativas había llevado a varios a renunciar por insatisfacción con las condiciones de trabajo: informalidad, bajos salarios, extensas jornadas, promesas de ascenso laboral y de formalización incumplidas, entre otras.

Un dispositivo específico articulado con el nivel secundario tomado en cuenta por algunos estudios de trayectorias de egresados es la pasantía o las prácticas en lugares de trabajo.

En primer lugar, los estudios coinciden en detectar una alta valoración de parte de los jóvenes que han pasado por pasantías y/o proyectos productivos. En segundo lugar, la incidencia de las pasantías en las trayectorias de los jóvenes se observa que suele fortalecer las posibilidades de acceder a un empleo formal. Sin embargo, no siempre es el deseado y esperado por parte de los jóvenes. En este sentido, las expectativas respecto de los niveles de calificación y la posibilidad de tener un empleo que permita realizar acumulaciones en un sentido de carrera, no siempre se ven satisfechas (Dursi y Millenaar).

Como en otros aspectos de la trayectoria postsecundaria, la especialidad y el segmento del mercado laboral al que apunta, fortalecerá o disminuirá el efecto “pasantía”. Por ejemplo, Millenaar *et al.* (2016) observan que en el sector de la construcción, las prácticas son dificultosas al requerir establecer convenios con empresas para las escuelas y no suelen operar como puente con el empleo debido a las condiciones del sector: escasa rotación de personal, contrataciones informales, tercerización por parte de empresas subcontratistas, alta inestabilidad.

Jacinto y Dursi (2010) señalan otro aspecto relacionado con los cambios vinculados a la crisis del empleo y el aumento de la precarización. En este marco, las prácticas en contexto reales de trabajo han adquirido nuevos sentidos ante las rupturas de los procesos de socialización laboral tradicionales. Los jóvenes que en general solo han accedido a oportunidades laborales precarias o que nunca han trabajado valorizan contar con una experiencia previa, dotada de cierta

contención, como una oportunidad valiosa de experimentar las reglas de juego en el mundo del trabajo, las relaciones inter-personales implicadas y el reconocimiento de lo que se espera de ellos, no solo en términos de saberes específicos y en la resolución de problemas, sino también en términos actitudinales. De esta manera, estos plantean sentirse en mejores condiciones de enfrentar el mundo laboral después de esta experiencia de exploración acompañada.

Las valoraciones de los egresados sobre la formación recibida en vinculación con el trabajo

Los egresados confrontan lo que han aprendido en su paso por la escolaridad con el mundo del trabajo cuando se produce el acceso a los primeros empleos. El lugar que las investigaciones han dado a este aspecto suele ser puntual, o sea, si se valora o no lo aprendido en la escuela y qué tipos de conocimientos se valoran. No se cuenta con mucha evidencia respecto a los cambios o matices en estas valoraciones según aspectos biográficos como trayectorias educativas, sector social de origen, o contextuales, etcétera, aunque hay alguna evidencia sobre las diferencias entre especialidades.

Los estudios que apuntaron a la valoración de los jóvenes acerca de saberes técnicos específicos coinciden en señalar que las visiones suelen ser contrastantes. Tanto el estudio de INET sobre educación técnica como el de Dabenigno *et al.* (2007) sobre secundario comercial registraron que, mientras cerca de la mitad de los jóvenes consideran los aprendizajes como útiles para el trabajo, otro conjunto igualmente amplio está insatisfecho. Según Dabenigno *et al.* (2007), estas miradas críticas se basaban en la caducidad de los planes de estudio o en la ausencia de aprendizajes significativos, en la mala formación docente, en desinterés de los profesores por el aprendizaje de sus alumnos o en la forma en que ejercían su práctica docente. Ahora bien, los egresados del comercial enfatizaban también la utilidad de los conocimientos de contabilidad como saberes transversales que el mercado exige para el desempeño de cualquier puesto, ya sea en un comercio, empresa u oficina.

Es probable que exista un vínculo entre la percepción de la formación recibida y las posibilidades de inserción. Los estudios que toman egresados de bachillerato o secundaria común reflejan esas críticas. A modo de ejemplo, Dursi y Millenaar (2015) sostienen que, en general, todos los jóvenes mencionan fuertes críticas a la escuela (“no aprendí nada que me sirviera”, “no hacíamos

nada”, “los profesores iban a leer el diario”) vinculadas a la poca exigencia y la escasa relación entre los contenidos y su utilidad para el hacer cotidiano (salvo en el caso de aquellos que asistieron a escuelas técnicas, donde estas críticas no se perciben).

Algunos jóvenes egresados marcan también aprendizajes que les resultan significativos para el trabajo y para su vida, más allá de lo específico. Así, destacan que los saberes allí aprendidos sirven para una mejor organización y ordenamiento, ya sea en el mundo laboral o cotidiano. Garino detecta que los jóvenes entrevistados señalan que obtuvieron pautas de cultura general necesarias para desenvolverse en su entorno social, incluyendo reglas de disciplina y convivencia. Pero también referían a la formación en valores como la solidaridad y el compañerismo y en disposiciones personales como la responsabilidad y el agenciamiento.

Conclusiones

En la investigación argentina sobre educación secundaria, los estudios sistemáticos que la vinculen con el trabajo o, más específicamente, con la formación para el trabajo, ocupan un lugar limitado. Podría sostenerse como hipótesis que, al quedar en un terreno de intersección entre disciplinas, estos temas de investigación no parecen de los más convocantes en términos de intereses individuales y grupales de los investigadores, recursos y/o constitución de colectivos de intercambio académico. Sin embargo, en los últimos 15 años este eje se ha nutrido de nuevas investigaciones que no solo han abordado esta relación, sino que también lo han hecho vinculando aportes disciplinarios o interdisciplinarios que abrieron nuevos interrogantes y habilitaron nuevos hallazgos.

Entre las investigaciones relevadas se observa que interrogantes tradicionales del campo siguen estando presentes. Por ejemplo, los efectos de la escolaridad secundaria (títulos y saberes) sobre el empleo. Más allá de que contienen explícita o implícitamente supuestos de las teorías sobre el capital humano (en especial, que la adquisición de competencias cognitivas acrecienta la productividad de quienes las poseen) suelen reformular de manera crítica ese interrogante preguntándose sobre cómo este nivel educativo condiciona las posibilidades de empleo de los individuos e incide en la distribución desigual de oportunidades. Es decir, se apoyan teóricamente en los abordajes precursores de Bourdieu y Passeron para examinar la reproducción social y cómo se vinculan los circuitos

diferenciales de educación con los del empleo. Circuitos diferenciales que inciden en capitales culturales y sociales que condicionan trayectorias biográficas desiguales. La segmentación educativa se enfrenta, a su vez, a la segmentación de los mercados de trabajo, y pone en evidencia los procesos de devaluación de credenciales educativas ante la masificación de la educación secundaria.

Los fundamentos teóricos de las investigaciones apelan a varias disciplinas y enfoques teóricos que dan cuenta de procesos de transformación social contemporánea. Con fuerte presencia de marcos interpretativos apoyados en Bourdieu, aparecen también conceptos foucaultianos y de sociólogos (Castel, Gorz, Sennett, Beck), que proveyeron fundamentos interpretativos para comprender el trasfondo de los procesos que vinculan educación secundaria y trabajo: los cambios en los mercados de empleo, en las instituciones y en las transiciones educación-trabajo en los jóvenes.

Algunos hallazgos persistentes atraviesan casi todas las investigaciones (aborden el nivel del sistema, el de las instituciones y/o el de los propios jóvenes): los fuertes condicionamientos sociales en que se desenvuelven las experiencias escolares y postescolares que se refieren a los vínculos entre educación secundaria y trabajo.

A nivel del sistema de educación y formación, los procesos de segmentación y la fragmentación del sistema educativo incorporan nuevos signos de fractura, ya no solo en términos de diferenciación por modalidades de escuela secundaria. Al contrario que el histórico debate acerca de las vías diferenciadas de educación secundaria, que alertaban que la escuela técnica era un segmento destinado a los hijos de los trabajadores y corría el riesgo de menor prestigio, las investigaciones del período mostraron un nuevo renacer en un contexto de nueva legislación, financiamiento y aumento de la demanda de empleo. Es la modalidad que contó con más recursos, el modelo institucional y curricular en el que los estudiantes parecen estar más motivados, aprecian más lo que aprenden para su posterior inserción en el mundo del trabajo y como egresados tienen mayores probabilidades de continuidad en el nivel superior. Pero el desgranamiento es importante.

La mirada institucional da evidencias de que las diferenciaciones persisten aún al interior de cada modalidad. Las escuelas técnicas se recrean en los contextos y cambios políticos económicos, no existe un único modelo, sino una heterogeneidad curricular y organizacional entre escuelas y jurisdicciones, agravada por la escasez de estándares claros que permitan juzgar la calidad de la formación recibida. Comparando modalidades también se advierte que el

sector social que atiende la escuela influye sobre los abordajes de la FpT. Por ejemplo, en una escuela secundaria común que atiende a sectores altos y medios las propuestas de FpT se plantean como integrales en relación con seguir estudios universitarios. En cambio, en un bachiller de clase baja aparece una tensión entre inserción laboral y seguir estudiando. Pero también hay trabajos que muestran que escuelas que tienen concepciones amplias y críticas sobre la formación para el trabajo pueden tener gran incidencia y ser ampliamente valoradas por quienes transitan por ellas.

Algunos trabajos han evidenciado que la formación para el trabajo en la escuela secundaria tiene en un sentido más amplio, que trasciende modalidades, mostrando que toda escuela refleja una concepción del trabajo en cada espacio institucional y curricular, aunque sea implícitamente. Como sostuvieron Dussel y Southwell (2012: 12):

... la imagen del trabajo que construyen las escuelas sigue asociada casi con exclusividad al trabajo manual y a la formación estrictamente técnica, y mantiene el divorcio entre la actividad académica y la actividad manual... Otras formas de trabajo son presentadas de un modo que no parecen una actividad laboral, como la acción intelectual o la creación artística, como si no necesitaran una disciplina de trabajo y no supusieran poner en juego un conjunto de saberes en una acción concreta.

Los temas de investigación pendientes respecto a la formación para el trabajo desde una concepción amplia son muchos. Entre ellos, el lugar de los técnicos y las técnicas en las estructuras laborales y los saberes requeridos y puestos en juego; las cambiantes y complejas relaciones entre desarrollo productivo, formación y trabajo (saberes, títulos, calificaciones, trayectorias); las relaciones entre ciudadanía y trabajo; las relaciones entre la vida ocupacional o profesional y las otras esferas de la vida (personal, familiar, comunitaria); el lugar ético de la escuela en la formación de valores de respeto al trabajo decente y al desarrollo económico más equitativo y justo, tanto desde el punto de vista de los sujetos como desde el punto de vista societal; las articulaciones inter-actorales y las tramas de relación entre mundo productivo y mundo educativo.

Los dispositivos específicos de formación para el trabajo en la escuela secundaria son frecuentemente objeto de debates académicos y políticos. ¿Disciplinamiento según las demandas de las empresas o socialización que tiene un sentido pedagógico y para los sujetos? Los estudios sobre pasantías muestran vinculaciones con el mundo laboral que muchas veces son experiencias valoradas

y fuentes de aprendizaje para los jóvenes; también cobran nuevos sentidos (subjetivos) más allá de la posibilidad acercarse en una oportunidad de articulación de saberes tutelada por la escuela. Pero la diversidad también las caracteriza, plantean limitaciones y potencialidades según los sentidos y condiciones en las que se proponen en la propuesta curricular y del sistema. Muchas están lejos de contribuir a la democratización de saberes, como por ejemplo aquellas que solo se orientan a los “mejores” del curso o aquellas que descuidan las condiciones en que los estudiantes se desarrollan en las empresas.

La reproducción se observa tanto a nivel institucional como subjetivo. Los proyectos personales y trayectorias de estudio y trabajo están relacionados con el nivel educativo y socioeconómico de las familias de origen. Incluso las expectativas de futuro posible aparecen socialmente condicionadas: los estudiantes de bajos recursos se perciben en desventaja respecto del futuro laboral.

Si bien se encuentran tendencias reproductoras que incluso pesan más que las credenciales educativas, queda clara la ruptura de las relaciones lineales entre nivel educativo e inserción laboral. Muchos debates de esta temática son transversales a los grandes debates sobre el desarrollo contemporáneo de los sistemas educativos en el marco de sociedades con crecientes desigualdades. Justamente, el mundo del trabajo con sus segmentaciones y precarización constituye uno de los grandes límites para generar condiciones de igualdad desde la educación. Pero los resultados de las investigaciones muestran que en las trayectorias postsecundarias pesan no solo el origen social, sino también factores educativos. Entre estos, el segmento en el que estudian y el desempeño escolar, pero también las políticas educativas con sus orientaciones y financiamiento, además de la aproximación institucional a la formación para el trabajo, tanto en la concepción curricular como en la gestión de los dispositivos.

Bibliografía

- Aisenson, Diana *et al.* (2007). *Concepciones sobre el estudio, el trabajo y percepción del contexto en la vida cotidiana de jóvenes que finalizan el nivel medio*. 1º Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, 1 al 3 de noviembre.
- Aisenson, Gabriela *et al.* (2011). “Las anticipaciones de jóvenes en situación de vulnerabilidad socio-educativa”. *Anuario de Investigaciones*, vol XVIII, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

- Almandoz, María Rosa (2010). “Políticas para la educación técnico-profesional”. En *Educación y trabajo: articulaciones y políticas*. Buenos Aires: IIEP-Unesco.
- Braslavsky, Cecilia (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: FLACSO-Grupo Editor Latinoamericano.
- Contreras Domingo, José (1997). *Proyecto docente*. Concurso Didáctica y organización escolar. Barcelona (mimeo).
- Dussel, Inés y Southwell, Myriam (2012). “Saberes y trabajos: miradas sobre una relación compleja”. *El Monitor de la Educación*, n° 14, diciembre.
- Espinosa, Martín y Testa Julio (2009). “L’Enseignement professionnel en Argentine: entre volontarisme et isolement dans la recherche d’un pays possible”. *Formation Emploi*, n° 107, pp. 9-24.
- Filmus, Daniel y Sendón, Ma. Alejandra (2000). “A la deriva: trayectorias de los egresados de la escuela media en la transición hacia la inserción laboral”. 5° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, ASET, Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Filmus, Daniel; Kaplan, Carina; Miranda, Ana y Moragues, Mariana (2001). *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Buenos Aires: Santillana.
- Gallart, Ma. Antonia (2002). “Tendencias y desafíos en la interacción entre la educación y el trabajo”. En De Ibarrola, María (coord.), *Desarrollo Local y Formación*. Montevideo: CINTERFOR-OIT.
- (2003). *La formación para el trabajo en la Argentina: situación actual y perspectivas para el futuro*. Santiago de Chile: CEPAL/GTZ.
- (2006). *La escuela técnica industrial en Argentina: ¿un modelo para armar?*. Montevideo: CINTERFOR/OIT.
- Jacinto, Claudia (2016). “Educación y trabajo en tiempos de transiciones inciertas”. *Páginas de Educación*, vol. 9, n° 2, pp. 1-13.
- (2018). “Introducción: Los mundos del trabajo en los Procesos de Inserción: tránsitos y quiebres entre la educación, formación profesional y trabajo”. En Jacinto, Claudia (coord.), *El secundario vale. Saberes, certificados y títulos técnicos en la inserción laboral de jóvenes*, pp. 17-32. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Jacinto, Claudia y Chitarroni, Horacio (2009). "Precariedades, rotación y acumulación en las trayectorias laborales juveniles". 9º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, ASET, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Judengloben, Mirta y Gardyn, Natalia (2009). "La educación técnica: notas para el debate". *Anuario de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Martin, María Eugenia (2010). "Los mecanismos nacionales y regionales que enmarcan las políticas de formación y empleo de jóvenes en Argentina y en Francia". En Jacinto, Claudia (comp.), *La construcción social de las trayectorias laborales de los jóvenes*, pp. 149-180. Buenos Aires: Ides-Teseo.
- Martínez, Silvia y Garino, Delfina (2013). "Articulación educación-trabajo en Argentina. Una genealogía posible". En Hernández, Adriana y Martínez, Silvia (coords.), *Investigaciones en la escuela secundaria*, pp. 47-70. General Roca: Publifadecs.
- Miranda, Ana (2008). "Los jóvenes, la educación secundaria y el empleo a principios del siglo XXI". *Revista de Trabajo*, año 4, nº6, pp. 185-198.
- Pineau, Pablo (1991). *Sindicatos, Estado y educación técnica*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Pronko, Marcela (2003). *Universidades del trabajo en Argentina y Brasil: una historia de las propuestas de su creación: entre el mito y el olvido*. Montevideo: CINTERFOR.
- Puiggrós, Adriana y Gagliano, Rafael (2004). *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*. Rosario: Homo Sapiens.
- Riquelme, Graciela (2006). "La relación entre educación y trabajo: continuidades, rupturas y desafíos". *Anales de la Educación Común*, Tercer siglo, año 2, nº 5. Dirección General de Cultura y Educación, Buenos Aires.
- Salvia, Agustín (comp.) (2008). *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Sennett, Richard (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Southwell, Myriam (2011). "La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato". En Tiramonti, Guillermina (dir.), *Variaciones*

sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media, pp. 35-37. Rosario: FLACSO-Homo Sapiens.

Tedesco, Juan Carlos (1977). *Industrialización y educación en la Argentina*. Buenos Aires: PNUD-CEPAL-Unesco.

— (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Testa, Julio y Figari, Claudia (comps.) (2005). *Cambios tecnológicos y transformaciones de los perfiles de los técnicos químicos. Saberes académicos, intervenciones técnicas y construcción de la profesionalidad: un campo de problematización*. Buenos Aires: CEIL-PIETTE-Conicet.

Tiramonti, Guillermina (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.

— (2011). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: FLACSO-Homo Sapiens.

Weinberg, Daniel (1967). *La enseñanza técnica industrial en la Argentina 1936-1965*. Buenos Aires: Instituto Torcuato Di Tella (mimeo).

Winar, David (1981). *Educación técnica y estructura social en América Latina*. Buenos Aires: CEPAL-PNUD-Unesco.

Corpus analizado

Aisenson, Gabriela *et al.* (2011). “Las anticipaciones de jóvenes en situación de vulnerabilidad socio-educativa”. *Anuario de Investigaciones*, vol. XVIII, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

Austral, Rosario; Dabenigno, Valeria y Goldenstein Jalif, Yamila (2008). “Las experiencias de formación para el trabajo”. En Aguilar, Luciana *et al.*, *La escuela media en foco: indagaciones sobre convivencia y política, lectura y escritura, y formación para el trabajo*, pp. 235-314. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Batlle, Silvia *et al.* (2010). “El significado del estudio y la escuela a lo largo de la escuela media”. *Anuario de Investigaciones*, vol. XVIII, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

- Bianchini, María Laura (2014). "Identidad institucional y escuelas agrotécnicas: un estudio de caso". *Espacios en Blanco*, n° 24, junio, pp. 279-305.
- Briasco, Irma (2010). "Trends in Technical and Vocational Education in Latin America". En Jacinto, Claudia (coord), *Recent Trends in Technical Education in Latin America*. París: IIEP-Unesco.
- Catalá, Silvia; Lara, Lina; Coler, Marisa; Susini, Sonia y Rossetti, Mariana (2005). *Informe sobre datos estadísticos de escuelas Técnicas de Educación Común dependientes de la Dirección del Área de Media y Técnica*. Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Cordero, Susana (2011). "Educación y mundo del trabajo. En busca de la recomposición del Sistema de Educación Técnica". *Revista de Educación*, año 2, n° 3, pp. 159-180.
- Corica, Agustina (2012). "Las expectativas sobre el futuro educativo y laboral de los jóvenes de la escuela secundaria: entre lo posible y lo deseable". *Última Década*, vol. 20, n° 36, pp. 71-95.
- Dabenigno, Valeria; Iñigo, Luisa y Skoumal, Gladys (2004). *Seguimiento de egresados: inserción ocupacional y continuidad educativa de egresados de modalidad comercial*. Síntesis de investigaciones educativas, Gerencia Operativa de Investigación y Estadística, Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Dabenigno, Valeria; Austral, Rosario y Goldenstein Jalif, Yamila (2007). "Aprendizajes y aprovechamientos reconocidos en experiencias de formación para el trabajo en escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires". 8° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, ASET, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- De Pascuale, Rita; Malamud, Marcela; Martínez, Silvia; Hafford, Silvia y Sansot, Silvia (2008). "¿Qué condiciones de las actividades didácticas valoran los estudiantes del último año de una escuela técnica patagónica?". XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Do Pico, Victoria (2013). *Prácticas profesionalizantes. Estrategias que vinculan la educación técnica con el mundo del trabajo*. Tesis de grado de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Universidad Católica Argentina.

- Dursi, Carolina y Millenaar, Verónica (2015). “Entre la escuela y el trabajo. Estrategias de formación y experiencias en el trabajo de los jóvenes egresados del secundario”. *Kairos. Revista de Temas Sociales*, año 19, n° 36.
- Fernández, Natalia (2013). “Los vínculos entre educación y trabajo: acerca de los saberes en la formación para el trabajo en estudiantes y egresados de escuelas medias de la provincia de Neuquén”. En Hernández, Adriana y Martínez, Silvia (coords.), *Investigaciones en la escuela secundaria. Política y trabajo*. Río Negro: Publifadecs.
- Ferreira, Marina (2013). “La escuela técnica: del discurso fundante a las reformas recientes”. *Síntesis*, n° 4.
- Fridman Viviana y Otero, Analía (2015). “De estudiantes a trabajadores: Un análisis sobre trayectorias ocupacionales de jóvenes argentinos durante la última década”. En Miranda, Ana (ed.), *Sociología de la educación y la transición al mundo del trabajo: juventud, justicia y protección social en la Argentina contemporánea*, pp. 169-197. Buenos Aires: FLACSO-Teseo.
- Gallart, María Antonia (2004). *Reflexiones para la vinculación con Empresas de parte de Escuelas Técnicas*. Buenos Aires: Asociación Empresaria Argentina.
- (2006a). *La escuela técnica industrial en Argentina. ¿Un modelo para armar?*. Montevideo: CINTERFOR-OIT.
- (2006b). *La construcción social de la escuela media. Una aproximación institucional*. Buenos Aires: La Crujía-Stella.
- García Maldonado, María Cecilia (2009). *El rendimiento en las escuelas técnicas de la Ciudad de Buenos Aires. Un análisis cuantitativo y cualitativo en las especialidades Química, Mecánica y Computación*. Tesis de maestría de Ciencias Sociales con orientación en Educación, FLACSO Argentina, Buenos Aires.
- Garino, Delfina (2017). *Escuela secundaria y trabajo: incidencias de los dispositivos de formación para el trabajo en las trayectorias laborales de jóvenes en la ciudad de Neuquén*. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Mimeo.
- Graizer, Oscar (2012). “La configuración del conocimiento oficial en las instituciones de la Educación Técnico Profesional: regulaciones externas y evaluación”. En Southwell, Myriam y Gluz Nora, *Las políticas educativas después de los noventa*, pp. 45-58. Buenos Aires: CLACSO-Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

- Herger, Natalia y Sassera, Jorgelina (2015). “Las políticas sociales en contexto de heterogeneidad institucional y desigualdad entre territorios, sus agendas, sus modos de articulación y sus actores”. III Seminario Latinoamericano Desigualdad y políticas socio-laborales. La sociabilidad en cuestión. Políticas sociales en Argentina y América Latina, instituciones y condiciones de vida. UBA-UNGS-UNDAV-IAEN, Universidad de General Sarmiento, Los Polvorines, 28 y 29 de mayo.
- INET (2011). *Elección de estudios y expectativas juveniles*. Resultados del Censo 2009, Serie Alumnos de ETP, Censo INET 2009.
- (2011). Series. Notas breves. Egresados.
- (2013). Estudio 2009-2013 sobre Trayectoria de Egresados. Resultados generales de la Encuesta Nacional de Trayectoria de Egresados 2013. Presentación ENET.
- (2015a). La educación técnico-profesional en cifras.
- (2015b). Encuesta Nacional de Trayectoria de Egresados 2013 / Gustavo Alvarez *et al.* - 1a ed., Instituto Nacional de Educación Tecnológica, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- Jacinto, Claudia (2013). “La formación para el trabajo en la escuela secundaria como reflexión crítica y como recurso”. *Propuesta Educativa*, vol. 2, n° 40, pp. 48- 63.
- Jacinto, Claudia y Dursi, Carolina (2010). La socialización laboral en cuestión: las pasantías ante las incertidumbres de las transiciones laborales de los jóvenes. En Jacinto Claudia (comp), *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes*, pp. 331-367. Buenos Aires: Teseo-IDES.
- Jacinto, Claudia y Millenaar, Verónica (2013). “Educación, capacitación y transiciones laborales. ¿Rupturas provisorias en las trayectorias de los jóvenes provenientes de hogares de bajo capital educativo?”. *Sudamérica: Revista de Ciencias Sociales*, n° 2, pp. 63-90.
- Llach, Juan José *et al.* (2007). “La enseñanza agropecuaria en el nivel medio”. Informe en sitio de Fediamp (Federación de Institutos Agrotécnicos Privados de la República Argentina).
- Martínez, Silvia (2016). “Dispositivos de formación para el trabajo y la experiencia escolar en la escuela secundaria técnica. Estudio de casos”. Tesis de

Doctorado en Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Martínez, Silvia; Ganem, María José y Fernández, Natalia (2009). “Escuela Media, contextos y discursos sobre el trabajo en la Provincia de Neuquén”. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, año 5, nº 4.

Millenaar, Verónica; Dursi, Carolina; Garino, Delfina; Roberti, Eugenia; Burgos, Alejandro; Sosa, Mariana y Jacinto, Claudia (2016). “Los jóvenes en la construcción: dinámicas y actores en dispositivos de educación-formación-empleo”. *Última Década*, nº 45, pp. 10-33.

Miranda, Ana y Otero, Analía (2005). “Diversidad y desigualdad en los tránsitos de los egresados de la escuela secundaria”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, nº 25, pp. 393-417.

Miranda, Ana y Corica, Agustina (2015). “Las actividades laborales y extraescolares de jóvenes de la escuela secundaria en la Argentina de principios del siglo XXI”. *Perfiles Educativos*, vol. xxxvii, nº 148, pp. 100-118.

Montauti, Elsa; Bory, Gabriela y Tricio, Emilia (2011). “La construcción de proyectos de vida en jóvenes escolarizados de los partidos de influencia de la UNTREF: un estudio de sus trayectorias”. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología-XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Montes, Nancy y Catalá, Silvia (coords.) (2007). *El nivel medio en la Ciudad de Buenos Aires*. Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Otero, Analía (2008). “Jóvenes en la escuela media argentina: opiniones en torno a las propuestas de formación para el trabajo en las distintas modalidades”. *Question*, vol. 1, nº 19.

— (2011). “La configuración de transiciones juveniles. Debates actuales sobre la educación y el trabajo”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 13, nº 2, pp. 149-165.

Plencovich, María Cristina (2013). *La deriva de la Educación agropecuaria en el sistema educativo argentino*. Tesis de Doctorado en Educación, Universidad Nacional de Lanús-Programa Interuniversitario de Doctorado en Educación (PIDE), UNTREF/UNLa/UNSAM.

- Riquelme, Graciela (2004). *La educación secundaria antes y después de la reforma*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- (comp.) (2007). *Escenarios alternativos para la atención de demandas de educación y formación de trabajadores: apropiación de saberes socialmente necesarios y evaluación de efectos distributivos del gasto social*. Serie Cuadernos de Educación, Economía y Trabajo. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires.
- Rojas Juan (2013). *Prácticas profesionalizantes en la educación técnica. Diseño de proyectos para la evaluación por capacidades profesionales*. Buenos Aires: Noveduc.
- Sansot, Sonia (2008). *Actividades didácticas y construcción cognitiva en estudiantes del último año de Escuelas Técnicas del Alto Valle Oeste de Río Negro: una mirada a la formación para la vida productiva*. Informe final de tesis de maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje, FLACSO-Universidad Autónoma de Madrid.
- Schvartz, Iris (2013). *Pasantías laborales en la escuela secundaria. El caso ORT (2005-2010)*. Tesis de Maestría en Administración de la Educación, Universidad Torcuato di Tella, Buenos Aires.
- Sendón, María Alejandra (2005). “La trayectoria de los egresados de la escuela media en una sociedad mutada”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, n° 24, pp. 191-219.
- (2013). “Educación y trabajo: Consideraciones actuales en torno al debate del papel de la educación”. *Propuesta Educativa*, n° 40, pp. 8-31.
- Seoane, Viviana; Lucarini, Ariel y Álvarez, Gustavo (2011). *Censo Nacional de último año de la educación técnico profesional 2009: metodología y resultados generales*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Educación Tecnológica, Sistema de Seguimiento de Egresados de la Educación Técnico Profesional (SEGETP).
- Sosa, Mariana (2016). *Incidencia de la formación técnica en la inserción laboral juvenil. Los egresados ETP en el mercado de trabajo en general y en el sector de la construcción en particular en Argentina- 2003-2014*. Tesis de Maestría en Sociología Económica, Instituto de Altos Estudios Sociales, Universidad Nacional de San Martín.
- Sosa, Rosana (2014). *El trabajo que hace la escuela. Pasantías laborales y otras estrategias educativas. Reflexiones desde la economía social*. Buenos Aires: Centro

de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, Fundación de Educación y Capacitación para los trabajadores de la construcción.

Zaffaroni, Adriana y Martínez, Silvia (2007). "Subjetividad, escuela y trabajo. Miradas y sentidos de los estudiantes respecto del trabajo en las provincias de Salta y Neuquén". 8° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, ASET, Buenos Aires.

Zumer, María Soledad (2004). *Estado, sociedad y educación. El caso de las escuelas técnico agropecuarias de la provincia de Mendoza*. Tesis de Maestría de Ciencias Sociales con orientación en Ciencia Política, FLACSO-Fundación Instituto de Investigaciones y Proyectos Sociales, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo.